

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaalteaduste valdkond

Johan Skytte poliitikauuringute instituut

Berit Kivisaar

ÕPETAJATÖÖ VÄÄRTUSTAMISE VÄLJAKUTSED EUROOPA LIIDU
STRATEEGIADOKUMENTIDEST ÕPETAJATENI EESTIS: VALDKONDLIKE
DOKUMENTIDE NING POLIITIKAKUJUNDAJATE JA ÕPETAMISE PRAKTIKUTEGA
LÄBIVIIDUD INTERVJUUDE TEMAATILINE ANALÜÜS

Magistritöö

Juhendaja: PhD Alar Kilp

Tartu 2023

Autorsuse deklaratsioon

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite seisukohad ning kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Töö sõnade arv: 13 548

Berit Kivisaar, 15.05.2023

Annotatsioon

Töö eesmärk on anda ülevaade sellest, millised tulemused on õpetajaameti väärtustamisest varasemates uuringutes Euroopa Liidu ja Eesti tasandil ning millisena mõistavad õpetajaameti väärtustamist poliitikakujundajad ja praktikud-õpetajad. Selleks antakse ülevaade õpetajaameti väärtustamisest hariduspoliitikas, õpetajaameti väärtutamisega seotud väljakutsetest ja õpetajaameti väärtustamisest eri tasanditel.

Magistritöö eesmärgist lähtuvalt püstitati uurimisküsimused:

- Millised on õpetajaameti väärtustamise väljakutsete erinevused Euroopa Liidus ja Eestis?
- Mida mõistavad õpetajaameti väärtustamise all poliitikakujundajad ja õpetajad?
- Mis on poliitikakujundajate ja õpetajate silmis õpetajaameti väärtustamise suurimad väljakutsed?
- Mida ootavad õpetajad poliitikakujundajatelt ja vastupidi?

Eesmärgi saavutamiseks viidi empiirilises osas läbi dokumendianalüüs ja poolstruktureeritud intervjuude analüüs. Teema aktuaalsusele ja interdistsiplinaarsusele viitab nii õpetajaameti rohke meediakajastus kui ka varasemalt läbiviidud uuringute rohkus, kuid magistritöö suurim väärtus on kahemõõtmelisus: esmase tasandina Euroopa Liidu dokumentidest Eesti uuringuteni ning teisalt poliitikakujundajatest õpetajateni.

Töö tulemusena selgus, et õpetajate jaoks on olulisim väljakutse palk ja töökoormus ning nende jaoks on selge seos väärtustamise ja palga suuruse vahel. Poliitikakujundajad leiavad aga, et sinna vahele ei saa tõmmata võrdusmärki ja suurim väljakutse on hoopis õpetajate enda madal ameti väärtustamine. Eesti õpetajaskond on kõrgelt kvalifitseeritud, kuid vananev ning õpetajaamet ja -koolitus ei ole piisavalt populaarsed. Samas on õpetajate järelkasv probleem terves Euroopas, mitte ainult Eestis.

Abstract

This Master's thesis explores the challenges associated with valuing the teaching profession, from European Union policy documents to frontline practitioners, i.e. teachers in Estonia. On this basis, the thesis aims to provide an overview of the findings of previous studies on the valuation of the teaching profession at the level of the European Union and Estonia, and how policy makers and practising teachers understand the valuation of the teaching profession.

The significance and interdisciplinarity of the subject is reflected both in the extensive media coverage of the teaching profession and in the wealth of studies already conducted. However, the greatest value of the Master's thesis lies in its two-dimensionality: on the first level from European Union documents to Estonian studies and on the other level from policy makers to teachers.

Based on the objective of the Master's thesis, the research questions were:

- What are the differences in the challenges of the valuation of the teaching profession in the European Union and Estonia?
- What do policy makers and teachers understand by the valuation of the teaching profession?
- What are the main challenges in the valuation of the teaching profession in the eyes of policy makers and teachers?
- What do teachers expect from policy makers and vice versa?

The research was conducted using document analysis and semi-structured interviews.

As a result of the study, it can be said that the most important challenge for teachers is salary and workload, and that for them there is a clear link between appreciation and salary. However, policy makers believe that the line should not be drawn between these two factors and that the biggest challenge is rather the low appreciation of the profession by the teachers themselves. Estonian teachers are highly qualified, but they are ageing and the teaching profession and education are not popular enough. At the same time, the retention of teachers is a problem all over Europe, not only in Estonia.

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	9
1. ÕPETAJAAMETI VÄÄRTUSTAMINE.....	11
1.1 Õpetajaameti väärtustamine hariduspoliitikas.....	12
1.2 Õpetajaameti väärtustamisega seotud väljakutsed.....	14
1.2.1 Järelkasv ja koosseis.....	14
1.2.2 Palk ja töökoormus.....	16
1.2.3 Hariduspoliitika arendamise stabiilsus ja haridusvõrk.....	17
1.2.4 Professionaalne karjäär.....	18
1.2.5 Elukutselise ameti kaasajastumine.....	18
1.3 Õpetajaameti väärtustamine kolmel tasandil.....	21
1.3.1 Euroopa Liit.....	21
1.3.2 Eesti.....	22
1.3.3 Õpetaja.....	23
2. ANALÜÜTILINE RAAMISTIK.....	24
2.1 Poliitikadokumendid (Euroopa Liit ja Eesti).....	24
2.1.1 TALIS ehk õpetajate ja õpetamise uuring.....	24
2.1.2 Eesti 2012–2020 haridusstrateegia.....	25
2.1.3 Riiklikud rahulolu- ja koolikeskkonna küsitlused.....	26
2.1.4 Valim ja andmekogumine.....	26
2.1.5 Metoodika.....	27
2.2 Intervjuud.....	27
2.2.1 Valim ja andmekogumine.....	28
2.2.2 Metoodika.....	29

3. ÕPETAJATE VÄÄRTUSTAMISE VÄLJAKUTSETE ANALÜÜS.....	30
3.1 Poliitikadokumendid (EL ja Eesti).....	31
3.1.1 Järelkasv ja koosseis.....	31
3.1.2 Palk ja töökoormus.....	32
3.1.3 Hariduspoliitika arendamise stabiilsus ja haridusvõrk.....	33
3.1.4 Professionaalne karjäär.....	34
3.1.5 Elukutselise ameti kaasajastumine.....	34
3.2 Intervjuud.....	37
3.2.1 Kokkupuude õpetajaametiga.....	38
3.2.2 Õpetajaameti väärtustamine.....	39
3.2.3 Õpetajaameti väärtustamisega seotud väljakutsed.....	42
3.2.4 Vastastikused ootused.....	50
KOKKUVÕTE.....	56
KASUTATUD KIRJANDUS.....	58
LISA 1. Poolstruktureeritud intervjuude küsimused poliitikakujundajatele.....	63
LISA 2. Poolstruktureeritud intervjuude küsimused praktikutele.....	64
LISA 3. Koodipuu.....	65
LISA 4. Intervjueeritavad ja intervjuude toimumisajad.....	67
LISA 5. Nõusolekuvorm.....	68

Jooniste loetelu

Joonis 1. Õpetajaameti väärtustamise väljakutsed ja põhjused	20
Joonis 2. Täiskohaga põhikooli aineõpetajate tööga seotud tegevuste aruanne aja kasutamise kohta	33

Tabelite loetelu

Tabel 1. Valimi jaotus	29
Tabel 2. Dokumendianalüüsi tulemused	36
Tabel 3. Intervjuude analüüsi tulemused	54

Mõistete ja lühendite loetelu

EACEA – *European Education and Culture Executive Agency*

EEA – *European Education Area*

EHL – Eesti Haridustöötajate Liit

EL – Euroopa Liit

EU – *European Union*

HARNO – Haridus- ja Noorteamet

HTM – Haridus- ja Teadusministeerium

KOV – kohalik omavalitus

OECD – *Organisation for Economic Cooperation and Development* ehk Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon

PISA – *Programme for International Student Assessment* ehk noorte teadmiste ja oskuste uuring

TALIS – *Teaching and Learning International Survey* ehk õpetajate ja õpetamise uuring

VM – Välisministeerium

SISSEJUHATUS

Õpetajate väärtustamine on koolivõrgustiku üks olulisemaid teemasid, sest õpetajad mängivad olulist rolli laste hariduslike saavutuste ja kogemuste kujundamisel. Töö keskendub põhikooli aineõpetajatele, kes on olulised, sest nad on õpilastega pikaajalises kontaktis, vastutades nende õpetamise ja õpetatavate teemade eest. Siiski tekivad seoses põhikooli aineõpetajate väärtustamisega mitmed väljakutsed, mis vajavad tähelepanu ja lahendamist. Selles magistritöös uuritakse põhikooli aineõpetajate väärtustamisega seotud väljakutseid ning õpetajaameti väärtustamist kahemõtteliselt: esmalt Euroopa Liidu dokumentidest Eesti uuringuteni ning teisalt poliitikakujundajatest õpetajateni.

Õpetajate teadmised, oskused ja suhtumine olulised, sest nende kvalifikatsioon ja kutseoskus on otseses seoses õpilaste tulemustega, niisiis kannavad õpetajad olulist rolli, et kõik õpilased saaksid kvaliteetse hariduse. Siiski võib õpetajakutse maine langus ja õpetajate puudus paljudes Euroopa Liidu riikides pidurdada koolihariduse kvaliteeti. (EEA 2023) Kuigi on olemas mitmeid strategiadokumente, mis rõhutavad õpetajate olulisust ning väärtustamist, puudub sageli nende dokumentide ja poliitikakujundajate tegevuspraktikas selge ühiselt kokkulepitud arusaam, mis kirjeldab õpetajatöö tähtsust, vajadust ja väärtust.

Magistritöö uurimisprobleem on, millised on õpetajaameti väärtustamise väljakutsed alates Euroopa Liidu strategiadokumentidest kuni eesliini praktikuteni ehk õpetajateni Eestis. Sellest lähtuvalt on töö eesmärk anda ülevaade sellest, millised tulemused on õpetajaameti väärtustamisest varasemates uuringutes Euroopa Liidu ja Eesti tasandil ning millisena mõistavad õpetajaameti väärtustamist poliitikakujundajad ja praktikud-õpetajad.

Magistritöö eesmärgist lähtuvalt püstitati uurimisküsimused:

- Millised on õpetajaameti väärtustamise väljakutsete erinevused Euroopa Liidus ja Eestis?
- Mida mõistavad õpetajaameti väärtustamise all poliitikakujundajad ja õpetajad?
- Mis on poliitikakujundajate ja õpetajate silmis õpetajaameti väärtustamise suurimad väljakutsed?
- Mida ootavad õpetajad poliitikakujundajatelt ja vastupidi?

Uurimisülesande täidan dokumendianalüüsi ja poolstruktureeritud intervjuude abil. Empiiriline osa koosneb seega dokumendianalüüsist, kus analüüsin varasemate uuringute

tulemusi, mille eesmärk on kaardistada õpetajaameti väärtustamist ühiskonnas. Töös on täiendavaks meetodiks intervjuud, mille käigus on võimalik teada saada infot, mis dokumentides ei kajastu. Intervjuude struktuur toetub teoreetilisele ja analüütilisele raamistikule ning dokumendianalüüsi tulemustele.

Magistritöö teema valik tulenes nii isiklikust huvist, töötades põhikoolis eesti keele ja kirjanduse õpetajana, kui ka seetõttu, et Eestis on küll piisavalt tudengeid, kes õpivad lasteaia- ja klassiõpetajateks, kuid magistr töö keskendub just põhikooli aineõpetajatele, sest nii neist kui ka tugispetsialistidest on OSKA (2018) uuringu järgi kõige suurem puudus. Töö võiks pakkuda huvi nii hariduspoliitika ametnikele, haridusvaldkonnas töötavatele praktikutele ja avalikkusele laiemalt.

Töö on jaotatud kolmeks peatükiks. Esimeses osas antakse ülevaade õpetajaameti väärtustamisest. Lisaks püstitatakse raamistik õpetajaameti väärtustamisega seotud väljakutsetest. Teises peatükis luuakse varasematele uuringutele tuginedes analüütiline raamistik. Kolmandas peatükis viiakse läbi empiiriline analüüs, tuginedes nii valitud dokumentidele kui ka poolstruktureeritud intervjuudele praktikute-õpetajate ja poliitikakujundajate-ametnikega.

Kokkuvõttes osas esitatakse magistr töö tulemused ja uurimisküsimuste vastused. Tuuakse välja, millised küsimused vajavad edasist analüüsimist. Töö tulemusena selgus, et õpetajate jaoks on olulisim väljakutse palk ja töökoormus ning nende jaoks on selge seos väärtustamise ja palga suuruse vahel. Poliitikakujundajad leiavad aga, et sinna vahele ei saa tõmmata võrdusmärki ja suurim väljakutse on hoopis õpetajate enda madal ameti väärtustamine. Eesti õpetajaskond on kõrgelt kvalifitseeritud, kuid vananev ning õpetajaamet ja -koolitus ei ole piisavalt populaarsed. Samas on õpetajate järelkasv probleem terves Euroopas, mitte ainult Eestis. 40-aastase tööstaažiga õpetajad leiavad, et alustavad õpetajad ei pea pingele vastu.

Järgnevalt vaadeldakse lähemalt, mis on õpetajaameti väärtustamine ning kirjeldatakse hariduspoliitikat, keskendudes nii Euroopa Liidule kui ka selle rollile haridusmaastikul, samuti Eesti hariduspoliitikale ning haridusstrateegiatele.

1. ÕPETAJAAMETI VÄÄRTUSTAMINE

Õpetajatöö on üks olulisemaid ameteid ühiskonnas, kuid see pole alati saanud vajalikku väärtustamist. Õpetajatöö väärtustamine on oluline, et tagada kvaliteetne haridus ning tõsta õpetajate tööalast rahulolu ja motivatsiooni. Selles peatükis uurime, mis on õpetajatöö väärtustamine ja miks see on oluline.

Hargreaves & Fullani (2015: 128) järgi on väärtustamine on protsess, mille käigus hinnatakse midagi väärtuslikuks, oluliseks ja hinnaliseks. See on seotud tunnustamise ja väärtustamisega, mida avaldatakse millelegi või kellelegi, kes on oluline ja hinnaline. Väärtustamine võib olla nii isiklik kui ka kollektiivne ning see võib hõlmata nii materiaalseid kui ka mittemateriaalseid väärtusi.

Õpetajaameti väärtustamine on vajalik kvaliteetsete haridustöötajate ligimeelitamiseks ja hoidmiseks. Õpetajate puudus on kogu Ameerika Ühendriikides oluline probleem, kuna paljudel koolidel on raskusi kvalifitseeritud õpetajate leidmisega, eriti sellistes kõrge vajadusega valdkondades nagu loodusteadused, matemaatika ja eriharidus (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017: 1, 33). Selle puuduse üheks peamiseks põhjuseks on madalad palgad ja hüvitiste paketid, mis ei ole konkurentsivõimelised teiste sarnast haridustaset ja asjatundlikkust nõudvate ametitega (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017: 27–28). Kui õpetajad tunnevad, et nende tööd ei väärtustata, lahkuvad nad suurema tõenäosusega ametist või otsivad tööd mõnel muul erialal, mille tulemuseks on kvalifitseeritud pedagoogide puudus.

Õpetajate töö väärtustamine on oluline ka õpetajate tugeva vaimu säilitamiseks, mis võib oluliselt mõjutada õpilaste õppeedukust. Õnnelikud õpetajad on klassiruumis tõhusamad ja võivad parandada õpilaste õpitulemusi. Seevastu õpetajate madal väärtustamine põhjustada läbipõlemist, stressi ja vaimse tervise probleeme nagu depressioon ja ärevus (Helliwell, et al., 2018: 6, 9).

Esimene peatükk on jagatud kolmeks alapeatükiks, mis kirjeldavad õpetajaameti väärtustamist hariduspoliitikas, õpetajaameti väärtustamisega seotud väljakutseid ja õpetajaameti väärtustamist kolmel tasandil. Järgmine osa keskendub hariduspoliitikale.

1.1 Õpetajaameti väärtustamine hariduspoliitikas

Euroopa Liit on majanduslik ja poliitiline ühendus, mille on sõlminud 27 Euroopa riiki. Eestist sai EL-i liikmesriik 2004. aastal pärast kuus aastat kestnud ühinemisläbirääkimisi. Euroopa Liidul on üle kahekümne tegevussuuna, mille hulka kuulub ühena ka haridus, koolitus ja noored. (Rahvusvaheline suhtlus, n.d.)

Euroopa Liidul on aastateks 2019–2024 neli prioriteeti, milleks on kodanike ja vabaduste kaitse, tugev ja elujõuline majanduslik baas, kliimanetraalse, keskkonnasõbraliku, õiglase ja sotsiaalse Euroopa rajamine ning Euroopa huvide ja väärtuste edendamine ülemaailmsel tasandil. Haridust on neist neljast mainitud teise punkti, st tugeva ja elujõulise majandusliku baasi juures. Euroopa Ülemkogu uue strateegilise tegevuskava (2019) järgi on tugev majanduslik baas oluline nii selleks, et Euroopa oleks konkurentsivõimeline ja jõukas, kui ka töökohtade loomiseks. Eesmärgi täitmiseks on vaja suurendada investeerimist inimeste oskustesse ja haridusse. (Consilium, 2019)

Euroopa Liit on väljendanud oma seisukohta õpetajatöö väärtustamise osas ning rõhutanud õpetajatöö olulisust ja vajadust väärtustada õpetajaid. Näiteks Euroopa Komisjon (2013: 18–19) on rõhutanud, et õpetajad on olulised haridussüsteemi toimimiseks ning nende töö peaks olema hästi tasustatud ja tunnustatud. Euroopa Komisjon on esitanud mitmeid algatusi, et parandada õpetajate töötingimusi ja väärtustada nende tööd. Näiteks on 2017. aastal vastu võetud dokumendis „Uus oskuste kava Euroopale“ rõhutatud õpetajate rolli tähtsust, tuues välja vajaduse tagada õpetajate kõrge kvalifikatsioon ja professionaalne areng (Euroopa Komisjon, 2017). Samuti on Euroopa Parlamendi ja nõukogu direktiiviga 2018/957/EU tagatud õpetajate töötingimuste parandamine, sealhulgas puhkeegade ja tööaja piiramisega ning võimalusega saada täiendkoolitust (direktiiv 2018/957/EU¹).

Euroopa Liidu roll haridus-, noorte- ja keelepoliitika valdkondades on toetav ja osaliselt koordineeriv. Täisvastutus haridussüsteemi korralduse ning sisu eest on liikmesriikidel. Samas soodustab Euroopa Liit liikmesriikide vahelist koostööd ja parimate praktikate jagamist, arendades sealjuures haridusvaldkonda. Lissaboni lepingu järgi on ELi eesmärk arendada Euroopa mõõdet hariduses, soodustades õppijate ja õpetajate õpirännet, haridusasutuste vahelist koostööd ja noorte rahvusvahelisi ettevõtmisi. (HTM, 2022)

¹ Euroopa Parlamendi ja nõukogu direktiiv (EL) 2018/957, 28. juuni 2018, millega muudetakse direktiivi 96/71/EÜ töötajate lähetamise kohta seoses teenuste osutamise (EMPs kohaldatav tekst)

Hariduspoliitika valdkonnas on liikmesriikidel visioon liikuda Euroopa haridusruumi suunas. Euroopa haridusruum on poliitiline eesmärk, mille liikmesriigid soovivad saavutada aastaks 2025. Euroopa haridusruumi kesksed teemad on järgmised: hariduse ja koolituste kvaliteedi ning võrdsete võimaluste parandamine, õpetajad, koolitajad ja koolijuhid, digiõpe, keskkonnahoidlik haridus ja Euroopa haridusruumi koht maailmas. (HTM, 2022; EUR-Lex, 2020) Selles töös keskendun eelkõige teisele teemale, st õpetajad, koolitajad ja koolijuhid.

Euroopa haridusruumis on kokku lepitud, et Euroopa Liit püüab taas väärtustada õpetaja ametit ning tagada kõigile õpetajaks õppijatele kvaliteetse esmase pedagoogilise hariduse ja hilisema kutsealase täiendõppe võimalused. Euroopa Liit on loonud mitmeid algatusi, et toetada õpetajaid, näiteks Euroopa innovaatilise õpetamise auhind, millega tunnustatakse silmapaistvat tööd Euroopa koostööprojektides osalevate õpetajate ja nende koolide poolt. Lisaks on loodud Erasmus+ akadeemiad, et anda õpetajaharidusele rahvusvaheline mõõde ja luua partnerlusi õpetajahariduse pakkujate vahel. Euroopa Liit teeb ka koostööd liikmesriikidega, et parandada õpetamise ja õppimise kvaliteeti ning toetada õpetajate kutsealast arengut. (Euroopa Komisjon, 2021; EUR-Lex, 2020)

Eesti hariduspoliitika on suunatud ka õpetajate professionaalse arengu toetamisele. Õpetajatele on tagatud täiendõppe ning neile antakse võimalus oma teadmisi ja oskusi täiendada. Samuti on loodud võimalused õpetajate karjääriredeli tõusmiseks, mis on toonud kaasa palju õpetajate motivatsiooni ja rahulolu kasvu.

Eesti haridussüsteemis on toimunud palju muutusi ja ka õpetajatöö on läbi aegade muutunud. Eesti ühiskonnas on õpetajatöö väärtustamine erinevate tegurite mõjul tõusnud. Ühelt poolt on sellele kaasa aidanud valitsuse algatused, nagu õpetajate palgatõus, õpetajakoolituse arendamine ning täiendkoolituste võimaluste suurendamine. Samas on õpetajate väärtustamisel oluline roll ka ühiskonna hoiakutel ja arusaamadel õpetajatööst. Haridusministeerium vastutab hariduspoliitika kujundamise ja elluviimise eest, sealhulgas haridusasutuste rahastamise ja järelevalve eest (Kutsar & Raid, 2019).

Euroopa Liidus pole kõigis poliitikavaldkondades, sealhulgas hariduses, kindlaks määratud ühtseid reegleid. Liikmesriigid peavad aga arvestama ühiseid eesmärke ja suundumusi ning kohandama neid vastavalt oma süsteemile (Märja 2008: 310). Hariduspoliitika kujundamisel kasutatakse Euroopa Liidu suuniseid, mis toob kaasa rahvusvahelistumise, lisades õppekavasse ja -protsessi kultuuridevahelise, rahvusvahelise ja/või globaalse mõõtme

(Knight 2004: 5, 9). Ehkki Euroopa Liit ei anna otsest juhust poliitilise programmi koostamiseks, eeldatakse kaudset sundust, kus teiste riikide, eriti liikmesriikide, ideid või näiteid kasutatakse, kui neid kohapeal pole võimalik leida. Lisaks ühiste eesmärkide ja suundumuste mõjutavad Euroopa Liidu liikmesriike ka ühised probleemid, mida püütakse teiste riikide eeskujul lahendada. Probleemide olemasolu näitajateks võivad olla rahvusvahelistes võrdlusuuringutes saadud tulemused, mis omakorda aitavad leida sobivaimat riiki probleemide lahendamiseks (Dolowitz & Marsh 1996: 348–349; Rose 2005: 3, 41).

1.2 Õpetajaameti väärtustamisega seotud väljakutsed

Järgnevatel alapeatükkides vaadeldakse täpsemalt viit õpetajaameti väärtustamisega seotud väljakutset, milleks on õpetajate järelkasv ja koosseis, palk ja töökoormus, hariduspoliitika arendamise stabiilsus ja haridusvõrk, professionaalne karjäär ning elukutselise ameti kaasajastumine. Nimetatud väljakutsed tuginevad varasematele uuringutele, aruannetele ja käsitlustele väljakutsetest.

1.2.1 Järelkasv ja koosseis

Eesti haridussüsteemi jätkusuutlikkuse tagamiseks on vajalik tagada kvaliteetne õpetajaskond. Õpetajate järelkasv ja koosseis on olulised tegurid, mis mõjutavad hariduse kvaliteeti ja tulemusi. See peatükk keskendub Eesti õpetajate järelkasvule ja koosseisule, uurides õpetajate tööjõu dünaamikat, kvalifikatsiooninõudeid, väljakutseid ja võimalusi.

Õpetajate järelkasvu kindlustamine on üks suurimaid väljakutseid Eesti hariduses. Ligikaudu 50% õpetajakoolituse lõpetajatest ei asu õpetajana tööle ning eriti on puudu meesõpetajatest ja noortest õpetajatest (Valk, 2016: 4–5). Samuti moodustavad suure osa (48%) Eesti õpetajaskonnast üle 50-aastased õpetajad, mis tähendab, et lähiaastatel jõuab pensioniikka oluliselt enam õpetajaid, kui on lisandumas õpetajakoolitusest. Asendusvajadus jääb seetõttu katmata ning olukorda süvendab asjaolu, et aineõpetajaid on vähem, kui vanusest tingitud asendusvajaduse katmiseks tulevikus tarvis. (OSKA 2018)

Eesti õpetajaskond on ajas muutunud. Viimastel aastakümnetel on õpetajate arv kasvanud ning eriti märgatav on see olnud alushariduse ja põhikooli õpetajate seas (Statistikaamet, 2021). Samas on üldhariduskoolides tajutud õpetajate puudust (Haridus- ja

Teadusministeerium, 2018), mis on suuresti seotud õpetajate lahkumisega ametist ning väheneva õpetajate järelkasvuga.

Eesti õpetajate järelkasv on olnud piiratud mitmel põhjusel. Üks oluline tegur on õpetajakutse maine. Ühiskonnas on levinud arusaam, et õpetajad teenivad madalat palka ja nende töö pole piisavalt väärtustatud. Samuti on õpetajakutse valimisel oluline roll õpetajaharidusel ning õpetajate koolituse kvaliteedil. Eestis on õpetajaharidus viimastel aastatel läbinud mitmeid muudatusi, sealhulgas on loodud uusi õpetajakoolitusi ning kohandatud kvalifikatsiooninõudeid.

Õpetajate koosseisu mõjutavad mitmed tegurid, sealhulgas haridusreformid, kvalifikatsiooninõuded, palgad, karjäärivõimalused jne. Eestis on õpetajate kvalifikatsiooninõuded viimastel aastatel muutunud, näiteks on nõutud kõrgemat haridustaset (HTM, 2021). Samuti on rõhutatud täiendõppe olulisust õpetajate kutseoskuste ja -teadmiste täiendamiseks.

Õpetajate järelkasvu võib nimetada ühiskondlikuks huviks, samuti spetsiifilisemalt riigi huviks. Kui õpetajad on tasemel, mõjutab see õpilasi ehk tulevasi täisealisi Eesti riigi kodanikke. See tähendab, et just õpetajate järelkasvu kindlustamine on hariduses õpetajaameti üheks suuremaks väljakutseks.

Buhti (2019: 43) järgi suurendab koolijuhhi rahulolematust õpetajate puudus. Koolijuhhid tõid ühe õpetajate puuduse põhjusena välja selle, et noored ei tule kooli, kuna ühiskonnas ei väärtustata õpetajaametit. Koolijuhtide hinnangul on keeruline leida õpetajat kui “ühiskonna suhtumine õpetajasse on kui teenindajasse ja oodatakse, et õpetaja ülesanne on last kasvatada ning õpetada”. (Buht, 2019: 44)

Üldhariduskoolide õpetajate keskmine vanus on 2020/2021. õppeaastal 48 eluaastat. Keskmine vanus on tagasihoidlikult, kuid pidevat kasvanud. Viimase kümne õppeaastaga on üldhariduskoolide õpetajaskonnas kasvanud 50-aastaste ja vanemate õpetajate osakaal, 2020/2021. õppeaastal on pooled õpetajad 50-aastased või vanemad. Üldhariduskoolide õpetajate hulgas on enim õpetajad vanuses 50–59 (28%). Noorte kuni 39-aastaste õpetajate osakaal pole üldhariduskoolides tõusnud. Andmed näitavad selgelt, et Eesti õpetajaskond vananeb. OSKA hariduse ja teaduse uuringuaruandes nenditakse, et eriti kriitiline on koolides seis loodusteaduslike ainete ja matemaatikaõpetajatega - iga viies matemaatika-, keemia-, geograafia- ja bioloogiaõpetaja on vähemalt 60 aastat vana ning füüsikaõpetajatest on selles

vanuses juba iga neljas. Nimetatud uuringuaruande põhjal on üldhariduse õpetajate vanusest tulenevaks aastaseks asendusvajaduseks ligikaudu 380 õpetajat (320 ametikohta). (HTM, 2021: 11–12)

1.2.2 Palk ja töökoormus

Õpetajate palk on üks oluline tegur, mis mõjutab õpetajaameti väärtustamist ja järelkasvu. Eesti õpetajate palk on võrreldes teiste Euroopa riikidega pigem madal (Eesti Vabariigi Valitsus, 2020), mis teeb õpetajakutse vähem atraktiivseks ning võib mõjutada ka olemasolevate õpetajate töömotivatsiooni ja -rahulolu.

Üks peamisi põhjusi, miks noored ja kvalifitseeritud inimesed ei soovi õpetajaks saada, võib olla madal palk (Hargreaves & Fullan, 2015: 164). Samuti võib madal palk mõjutada õpetajate töömotivatsiooni ja -rahulolu ning soodustada õpetajate lahkumist haridusvaldkonnast. Hargreaves ja Fullan (2015: 179) toonitavad, et õpetajate palganõuded peaksid peegeldama nende rolli ühiskonnas ning et õpetajad peaksid saama tasu, mis vastab nende panusele haridussüsteemi ning ühiskonna arengusse.

Euroopa Liidu riikide võrdluses on Eesti õpetajate palkade tase alla keskmise, eriti kehtib see põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate kohta (Eesti Vabariigi Valitsus, 2020). Näiteks 2018. aastal teenis Eesti põhikooliõpetaja keskmiselt 1125 eurot kuus, samas kui Euroopa keskmine oli 1864 eurot kuus (Euroopa Komisjon, 2019). Samuti on Eestis suur palgaerinevus õpetajate ja teiste kutsealade esindajate vahel (HTM, 2021).

Eesti valitsus on võtnud eesmärgi tõsta õpetajate palku ja väärtustada õpetajaametit (Eesti Vabariigi Valitsus, 2020). Selleks on plaanis järk-järgult tõsta õpetajate palgataset, eriti põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate puhul. Lisaks on võimalik rakendada erinevaid stiimuleid, näiteks lisatasusid erialase täiendõppe läbimise eest (HTM, 2021).

Õpetajate töötasu on muutunud paremaks, aga hetkel ei ole see veel konkurentsivõimeline, et tagada konkursid õpetaja kohale. Koolijuhid tunnevad, et neil ole piisavaid vahendeid, et õpetajat motiveerida töötasu ja lisasoodustustega, milleks oleks vaja kohaliku omavalitsuse tuge. (Buht, 2019: 45) Nüüdisaegne õpikäsitus ja ühiskonna areng, sealhulgas kaasava hariduse põhimõtete rakendamine, on muutnud õpetaja töö mitmekesisemaks, seal ajal on õppekavad ülekoormatud, põhikooli puhul ka liiga jäigad (HTM, 2021: 16).

1.2.3 Hariduspoliitika arendamise stabiilsus ja haridusvõrk

Hariduspoliitika arendamise stabiilsus tähendab, et hariduspoliitika eesmärgid ja strateegiad ei muutu pidevalt, vaid on pikaajalised ja järjepidevad. See tagab haridussüsteemi stabiilsuse ning aitab kaasa õpilaste, õpetajate ja koolide edukusele.

Eesti hariduspoliitika arendamine on olnud üldiselt stabiilne. Näiteks on Eesti hariduspoliitika eesmärgid püsinud aastakümneid samad, nagu näiteks soov tagada kõigile lastele võrdne juurdepääs kvaliteetsele haridusele ja õpetajate koolituse arendamine (HTM, 2021). Samuti on Eesti hariduspoliitika strateegiad olnud järjepidevad. Näiteks on Eesti koolid olnud juba pikka aega iseseisvad otsustajad ning on ise vastutavad oma tegevuse tulemuste eest. See on aidanud kaasa ka koolide erinevatele arenguteele ja innovatsioonile haridusvaldkonnas. (*Ibid.*)

Eesti haridussüsteemi struktuur koosneb koolieelsest lasteasutusest, üldhariduskoolidest, kutseõppeasutustest ja kõrgkoolidest. (HTM, 2021) Haridusvõrk on üle Eesti ühtlaselt laiali ja see võimaldab pakkuda kvaliteetset haridust igas piirkonnas. Siiski seisab Eesti haridusvõrk silmitsi mitmete väljakutsetega, mis võivad mõjutada selle efektiivsust ja tõhusust. Üks suurimaid probleeme on madal õpilaste arv mõnes piirkonnas, mis mõjutab koolide rahastamist ja võib põhjustada koolide sulgemist (EHIS, 2021). See võib omakorda kaasa tuua probleeme nagu pikad vahemaad koolidesse ja transpordikulud, mis võivad põhjustada ebavõrdseid võimalusi hariduse omandamisel erinevates piirkondades.

Lisaks sellele seisab Eesti haridusvõrk silmitsi ka õpetajate puudusega, eriti reaal- ja loodusteaduse ainete osas (OSKA, 2018). See võib mõjutada koolide õppekava, põhjustades lünki õppeprotsessis ja piiratud võimalusi õpilaste karjäärialaseks edenemiseks nendes valdkondades. Eesti haridusvõrk seisab silmitsi ka riigieelarvega seotud väljakutsetega. Kuigi Eesti valitsus eraldab haridusse rohkem raha kui paljud teised Euroopa riigid, jääb haridusse suunatud raha siiski alla OECD riikide keskmise (OECD, 2020). See võib mõjutada õpilaste hariduse kvaliteeti ja haridussüsteemi jätkusuutlikkust.

Haridusministeerium on välja töötanud meetmed sotsiaalselt ebasoodsas olukorras olevate õpilaste toetamiseks (OECD, 2019). Koolivõrgu probleemide tõttu peab suur hulk õpetajaid töötama osakoormusega ning teisalt on õpetajate puuduse tõttu vaja värvata tööle ilma kutseta ja/või kvalifikatsioonita õpetajaid. (Selliov & Vaher, 2018: 5, 10) Pädevate õpetajate puudusest annab tunnistust ka asjaolu, et järjest rohkem on ametis alustavaid

kvalifikatsioonile mittevastavaid õpetajaid – vastavalt põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele võib koolijuht sõlmida tähtjalise töölepingu kuni üheks aastaks vähemalt keskkaridusega isikuga, kui konkursiga ei leitud kvalifikatsiooninõuetele vastavat õpetajat. (2020/21 õppeaastal ei oma kvalifikatsiooni 57% alustavatest õpetajatest). (HTM, 2021: 13)

1.2.4 Professionaalne karjäär

Õpetajaamet on tihti tuntud kui üks väiksemate karjäärivõimalustega elukutseid. Tööle asudes on paljudel õpetajatel selge, millist rolli nad täidavad, millised on nende vastutusala ning mis on nende arenguvõimalused edasises karjääris. Eesti õpetajate karjääriritee on sageli lineaarne ning puudub selge karjääriredel, mis võimaldaks õpetajatel areneda ka teistel ametikohtadel. Õpetaja võib seetõttu tunda, et tal ei ole võimalusi professionaalseks arenguks. Samuti võib see mõjutada õpetajate motivatsiooni ja pühendumist oma tööle, mis võib omakorda mõjutada õpilaste õpitulemusi (Buht, 2019).

Õpetajate professionaalne areng on oluline, et tagada nende pidev enesetäiendamine ja teadmiste uuendamine, mis võib omakorda mõjutada õpilaste õpitulemusi. Kuid õpetajad peavad sageli ise vastutama oma professionaalse arengu eest, eriti kuna ametikohtade arengu- ja koolitusvõimalused on piiratud. Sellegipoolest on olemas erinevad võimalused, mida õpetajad saavad kasutada, et oma professionaalset arengut edendada. Näiteks võivad nad osaleda erinevatel täienduskoolitustel, seminaridel ja konverentsidel (Maltis & Tenson, 2017: 25). Samuti võivad nad osaleda erinevates projektides, kus nad saavad teha koostööd teiste õpetajate ja spetsialistidega, et arendada oma oskusi ja teadmisi.

Õpetajad võivad tunda, et nad ei saa oma ametialal piisavalt areneda. Võrreldes õppejõudude tasustamisega, on õpetajate edendamise võimalused väiksemad. Lisaks on õpetajate teadmised arengu ja õppimise valdkonnas sageli ebapiisavad, mis võib viia nende enesekindluse vähenemisele seoses õpetamise tõhususe ja õppijate ning lastevanemate toetamise oskustega. (Malva jt, 2018)

1.2.5 Elukutselise ameti kaasajastumine

Õpetajaameti kaasajastumine ja arenemine on oluline teema, mis puudutab nii õpetajaid kui ka nende õpilasi ja ühiskonda tervikuna. See teema on pidevas arengus ning seetõttu on vaja pidevalt jälgida ja uurida, et tagada õpetajate professionaalne edukus ja võimekus, et toetada õpilaste hariduslikke vajadusi. Õpetajaameti kaasajastumine hõlmab nii tehnoloogilist

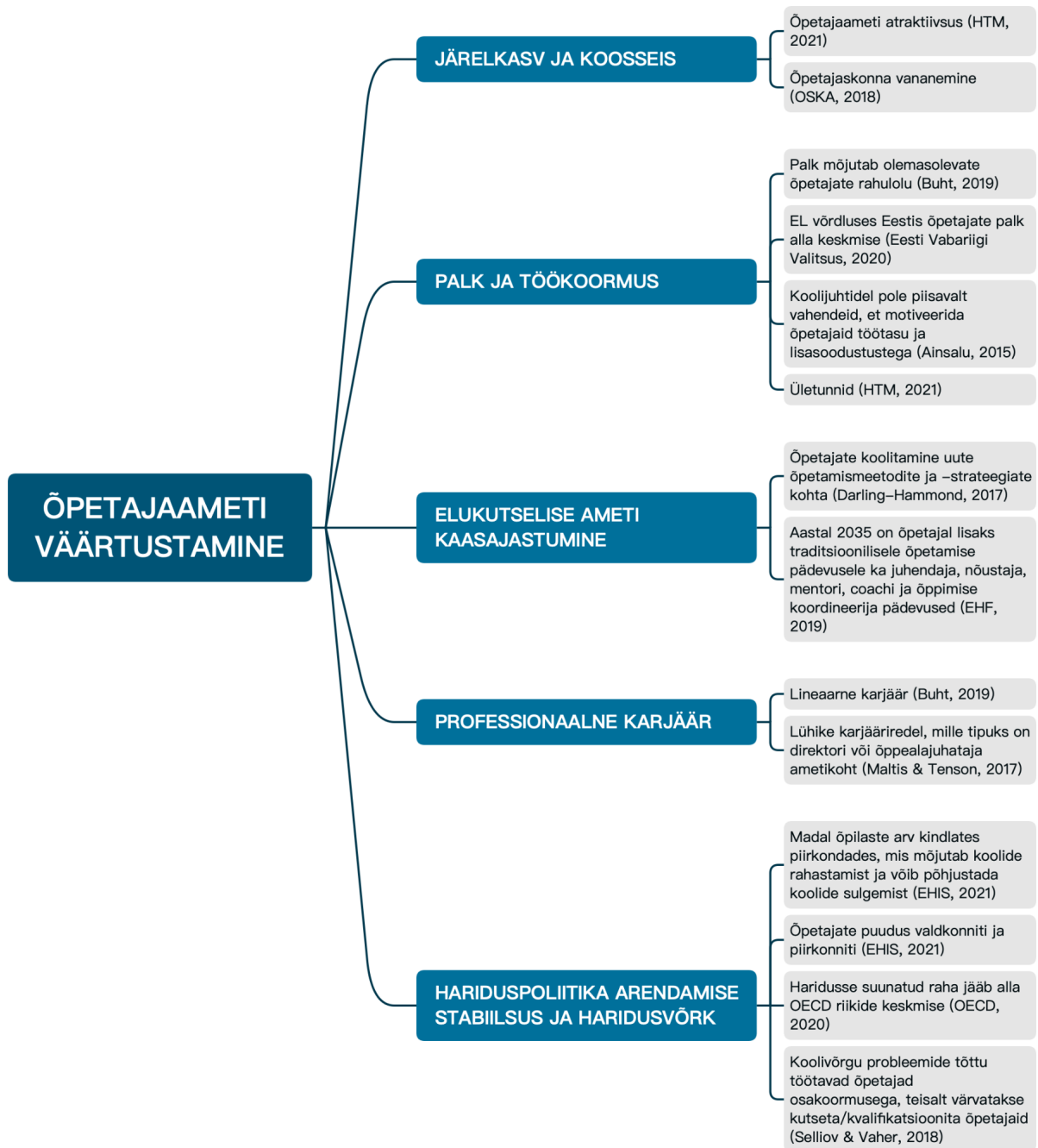
muutust kui ka pedagoogilisi uuendusi, mis mõjutavad nii õpetamist kui ka õppimist. Õpetajad peavad olema valmis kohandama oma õpetamismeetodeid, et rääkida kaasaegsetest teemadest ja tegevustest, mis aitavad õpilastel paremini mõista ja hinnata maailma, milles nad elavad. (UNESCO, 2003)

Õpetajaameti arenemine tähendab ka pidevat professionaalset arengut, mis aitab õpetajatel parandada oma oskusi ja teadmisi, et pakkuda parimat võimalikku õpet ja toetada õpilaste hariduslikke vajadusi. Näiteks võib see hõlmata õpetajate koolitamist uute õpetamismeetodite ja -strateegiatega koostades, mis võivad aidata õpilastel paremini õppida ja hoida nende huvi õppimise vastu. (Darling-Hammond, 2017: 292, 303)

Üheks oluliseks muutuseks on õpetajate rolli laienemine õppetöö väliselt. Õpetajad peavad olema valmis aitama kaasa õpilaste sotsiaalsele ja emotsionaalsele arengule ning osalema aktiivselt kooli arendustegevuses. See eeldab õpetajalt teistsuguseid oskusi ja teadmisi, kui ainult oma aine õpetamine (Banks, 2016: 270). Lisaks on muutunud ka õpetajate suhtlemisoskused. Õpetajad peavad oskama suhelda õpilaste, vanemate ja kolleegidega ning seda erinevates olukordades. See hõlmab nii suulist kui kirjalikku suhtlust ning nõuab empaatiavõimet ja oskust lahendada konflikte. (*Ibid.*)

Joonisel 1 on teooriale tuginedes näidatud õpetajaameti väärtustamise väljakutseid ja nende põhjuseid. Õpetajaameti väärtustamise väljakutseteks on järelkasv ja koosseis, palk ja töökoormus, elukutselise ameti kaasajastumine, professionaalne karjäär ning hariduspoliitika arendamise stabiilsus ja haridusvõrk. Joonisel on näha, millega on seotud eelmainitud väärtustamise väljakutsed.

Joonis 1. Õpetajaameti väärtustamise väljakutsed ja põhjused



Allikas: autori koostatud

1.3 Õpetajaameti väärtustamine kolmel tasandil

Õpetajaameti väärtustamine on oluline mitmel tasandil, sealhulgas Euroopa Liidu, Eesti ja õpetajate endi tasandil. Järgnevalt avan väärtustamist Euroopa Liidu tasandilt.

1.3.1 Euroopa Liit

Euroopa Liidu tasandil on õpetajate väärtustamine seotud ühtse hariduspoliitika väljatöötamise ja elluviimisega. Euroopa Komisjon on välja töötanud mitmeid strateegiaid, mille eesmärk on parandada õpetajate kutsealast arengut, tõsta nende prestiiži ning parandada õpetajakoolituse kvaliteeti. Näiteks on 2019. aastal vastu võetud Euroopa hariduse ja koolituse strateegia aastateks 2021-2027, mis seab eesmärgiks suurendada õpetajate professionaalset arengut ja toetada neid muutuvus töökeskkonnas. (Euroopa Komisjon, 2019)

Euroopa Liidu liikmesriikides on õpetajate väärtustamine erinev, kuid üldiselt on oluline, et õpetajad oleksid professionaalselt väärtustatud ja toetatud, et nad saaksid pakkuda parimat võimalikku õpet ja toetada õpilaste hariduslike vajadusi. Euroopa Liidu tasandil on loodud poliitikad ja programmid, mis toetavad õpetajate professionaalset arengut ja väärtustamist, ning mis on suunatud parandama hariduse kvaliteeti ja õpilaste hariduslike võimaluste mitmekesisust. (Education News Today, 2019) Just nimetatud poliitikad ja programme kirjeldatakse selles peatükis.

Euroopa Komisjoni alla kuuluv European Education and Culture Executive Agency (EACEA) avaldas 2021. aastal aruande pealkirjaga "Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being". Aruandes vaadeldakse põhilisi poliitilisi küsimusi, mis mõjutavad põhikooli õpetajaid kogu Euroopas. Aruanne ühendab Eurydice'i kvalitatiivsed andmed riiklike poliitikate ja seadusandluse kohta õppetöö ja õppimise rahvusvahelise uuringu (TALIS) kvantitatiivsete andmetega õpetajate tavade ja arusaamade kohta. Analüüs illustreerib, kuidas riiklikud poliitikad ja eeskirjad võivad aidata kaasa õpetajaameti edendamisele ja toetamisele. Kahe andmeallika koondamine ühte aruandesse võimaldab mõista riikliku poliitika mõju õpetajate käitumisele. Aruanne keskendub põhikooliõpetajatele Euroopas ja hõlmab kõiki 27 ELi liikmesriiki, aga ka Ühendkuningriiki, Albaaniat, Bosniat ja Hertsegoviinat, Šveitsi, Islandit, Liechtensteini, Montenegrot, Põhja-Makedooniat, Norrat, Serbiat ja Türgit. (Eurydice, 2021)

Eurydice (2021) raportist selgub, et ligi $\frac{2}{3}$ -l Euroopa riikidest on probleem õpetajate puudusega. Samas on Euroopas kolm riiki (Küpros, Ühendkuningriigid ja Türgi), kus on murekohaks hoopis ülepakkumine ehk õpetajaid on rohkem kui neile pakutavaid töökohti. Eesti sellise probleemiga tõenäoliselt veel niipea silmitsi ei seisa. Veel on välja toodud, et rohkem kui pooltes riikides on õpetajaskond vananev. 40% Euroopa põhikooli õpetajatest on üle 50-aastased ja vähem kui 20% alla 35-aastased. Raportis on eraldi välja toodud viis riiki, sealhulgas ka Eesti, kus enam kui pooled põhikooli õpetajatest jõuavad järgmise 15 aasta jooksul pensioniikka. Kuus riiki (Kreeka, Hispaania, Itaalia, Leedu, Portugal ja Liechtenstein) seisavad aga korraga silmitsi kolme probleemiga. Nimetatud riikides on samal ajal murekohaks nii vananev õpetajaskond, õpetajate puudus kui ka õpetajate ülepakkumine. Viimane on seotud erinevate piirkondade ja õppeainetega. Kui mõnes piirkonnas on õpetajaid puudu, siis teises jällegi üle. Samamoodi on õppeainetega. (Eurydice, 2021)

Lõimumine Euroopa Liidus on soodustanud otsesemat teabevahetust ja kogemuste jagamist õpetajate ja õpilaste, samuti ametnike vahel. Nii sise- kui ka Euroopa Liidust tulenevad mõjud on viimase kümnendi jooksul toonud kaasa muutusi Eesti haridussüsteemis seoses õppe sisuga, õppeasutuste süsteemiga ja üldise hariduskorraldusega.

1.3.2 Eesti

Eesti tasandil on õpetajaameti väärtustamine seotud õpetajate töötingimuste parandamise, palgakasvu ning kutse prestiiži tõstmisega. Eesti valitsus on seadnud eesmärgiks tõsta õpetajate palka ja parandada nende töötingimusi. Näiteks võeti 2018. aastal vastu uus õpetajate töötasude süsteem, mis peaks suurendama õpetajate palgataset. Samuti on Eesti haridusministeerium loonud mitmeid programme, mis toetavad õpetajate erialast arengut ja kutseprestiiži tõstmist. (OSKA 2018; HTM 2021)

Eestis on õpetajate väärtustamine seotud õpetaja ameti taseme ja tasustamise parandamisega, samuti õpetaja toetamise ja koolitamise süsteemi arendamisega. Riiklikul tasandil on loodud poliitikad ja programmid, mis toetavad õpetajate professionaalset arengut ja väärtustamist, ning mis on suunatud parandama õpetamise kvaliteeti ja õpilaste hariduslikke võimalusi.

Poliitikamuutuste algatamises annavad sisendi kodanikud, survegrupid, huvirühmad, poliitikaekspertid ja rahvusvahelised organisatsioonid. Lõplikud otsused muutuste kohta tehakse aga valitsuse, avalike teenistujate ja ametnike poolt. (Phillips 2000: 299).

Ehkki Eesti haridussüsteem on peamiselt suunatud üldharidusele, tehakse sageli muudatusi, mis on kooskõlas kõrgharidusega. Seda seetõttu, et üldhariduse tõhusust hinnatakse peamiselt kõrgkoolidesse vastu võetud lõpetajate arvu põhjal. (Jõgi jt, 2008: 127)

1.3.3 Õpetaja

Õpetajad ise on samuti olulised õpetajatöö väärtustamise osas. Õpetajad saavad näidata oma väärtust õpilaste ja kolleegide eeskuju kaudu, kvaliteetse õpetamise ja koolikultuuri loomise kaudu ning oma ameti väärikuse kaitse kaudu (Day & Gu, 2010: 74, 109). Näiteks võivad nad pidevalt täiendada oma erialaseid teadmisi ja oskusi, olla aktiivsed oma kutsealal ning osaleda erinevates õpetajate ühendustes ja organisatsioonides. Samuti on oluline, et õpetajad ise väärtustaksid oma tööd ning tunneksid rahulolu ja motivatsiooni oma tööga seotud saavutuste üle.

Õpetaja kui indiviidi tasandil väärtustamine hõlmab õpetaja professionaalset hindamist, täiendkoolitust, ametialast tunnustust ja tasu, mis vastab tema rollile ja vastutusele õpilaste hariduse eest. Indiviidina väärtustatakse õpetajaid nende teadmiste, oskuste ja kogemuste alusel, mis on omandatud õpetajaks olemise ja õpetamise ajal. Samuti hinnatakse nende soovi ja võimet toetada õpilaste õppimist ja arengut, pakkuda neile tuge ja juhendamist, ja püüda neile parimat võimalikku õpet pakkuda. (European Schoolnet, 2019)

Koolitasandil on õpetajate väärtustamine seotud õpetaja toetamise ja koostöö kultuuri loomisega ning nende võimaluste pakkumisega arendada oma teadmisi ja oskusi. Koolitasandil on oluline, et õpetajate töö ja panus oleks tunnustatud ja hinnatud, ning et neile pakutakse võimalust pidevalt areneda ja parandada oma oskusi ja teadmisi. Näiteks võib kool pakkuda õpetajatele võimalusi teha koostööd kolleegidega ja osaleda uurimisprojektides, mis aitavad neil parandada oma oskusi ja teadmisi. Samuti on oluline tagada õpetajatele head töötingimused ja pakkuda õpilastele parimat võimalikku haridust. (European Schoolnet, 2019)

2. ANALÜÜTILINE RAAMISTIK

Kõigepealt kirjeldan uurimismeetodeid ning seejärel valimit. Järgnevalt tuuakse välja dokumendianalüüsi ja intervjuude tulemused, mis on seostatud eelnevalt püstitatud teoreetilise raamistikuga. Töö uurib kahte sorti allikaid – dokumente ja intervjuusid.

Magistritöös kasutatakse kvalitatiivset uurimismeetodit, milleks on dokumendi- ja intervjuude analüüs. Valitud dokumentide ja poolstruktureeritud intervjuude abil leitakse vastused püstitatud uurimisküsimustele. Töös sooritatakse kvalitatiivne sisuanalüüs, et saada terviklik ülevaade uuritavast nähtusest Samuti aitab kvalitatiivne uurimismeetod mõista juhtumit eri vaatenurkadest sügavuti. (Virkus, 2010)

2.1 Poliitikadokumendid (Euroopa Liit ja Eesti)

Õpetajate roll muutub uute nõudmiste ja ootuste tekkides koos uute kohustustega, kuid samas on see amet juba mõnda aega olnud kutsekriisi seisundis. Riiklikud ja Euroopa poliitikakujundajad on töötanud välja lahendusi, mis leevendaksid puuduste mõju ning tagaksid õpetamise kvaliteedistandardite säilimise. (Eurydice, 2021)

Põhikooli aineõpetajate väärtustamisega seotud väljakutseid on uuritud mitmetes uuringutes ja analüüsides. Üldiselt on leitud, et meetmed, mis toetavad õpetaja professionaalsust ja jätkusuutlikkust, nagu näiteks täiendkoolitused ja toetav töökeskkond, on efektiivsed õpetaja motivatsiooni ja töötulemuste parandamisel. (European Schoolnet, 2019)

Järgmistes alapeatükkides annan ülevaate neljast varasemast uuringust, millest kaks on läbi viinud Euroopa Liit ning kaks on riiklikud.

2.1.1 TALIS ehk õpetajate ja õpetamise uuring

TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) on rahvusvaheline uuring, mille käigus kogutakse erinevate õpetamisega seotud tegurite andmeid OECD (Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon) riikides. Need tegurid hõlmavad õpetajaid, õpetamist, õpikeskkonda ja õpetajate töötingimusi. Eesti on osalenud TALIS uuringus kolmel korral (2008, 2013 ja 2018) ning varasemad tulemused näitavad, et Eesti õpetajad on oma tööga rahul, kuid ühiskond ei väärtusta õpetajaametit piisavalt. (HARNO, 2021)

TALIS uuringu varasemad tulemused on olnud oluliseks sisendiks Eesti hariduspoliitika kujundamisel. Näiteks on Eesti elukestva õppe strateegia 2020 ja täiendõppe prioriteetid koostatud TALIS andmete põhjal. Samuti kasutatakse neid näitajaid siseriiklike indikaatoritena. Järgmine TALIS uuring on kavandatud aastaks 2024. (HARNO, 2021)

Õpetaja üldise rahulolu ja enesetõhususe suurendamiseks tuleks teha panus järgmistesse aspektidesse: saavutada avalikkuse, sh õpetajate poolse austuse ja lugupidamise kasv, pakkuda koolisiseselt rohkem tunnustust hinnatud õpetajatele ning kaasata neid rohkem kooli arendustegevustesse, anda neile võimalus teha kõitvamat tööd ja neid edutada. (Loogma jt, 2009). Uuringu tulemused näitasid, et umbes kolmandik õpetajatest tunnistas, et hindamisega kaasnes mõõdukas või suur muutus, kui käsitleti avalikku tunnustust, enesetäiendamise laiemaid võimalusi või kaasatust kooli arendustegevustesse. Umbes viiendik õpetajatest tunnistas, et hindamise tagajärjel on nende töökohustused muutunud kõitvamaks. Ligikaudu kolmandik õpetajatest nõustus, et õpetajaid austatakse nende kogukonnas või lähikonnas väga. (*Ibid.*)

Õpetajate rahulolu ja enesetõhususe suurendamiseks on TALIS 2008 uuringu andmetel palju kasutamata võimalusi, mis omakorda mõjutab suurel määral õpetuse tulemuslikkust. Uuringu läbiviimise ajal oli neist võimalustest kasutatud vaid umbes kolmandik. (Loogma jt, 2009)

TALIS 2018 järgi erinesid Eesti alustavate õpetajate kohanemisprogrammides osalemise tulemused oluliselt OECD keskmisest. Eestis pole 80,5% õpetajatest (OECD keskmine 61,6%) osalenud oma esimesel töökohal ei formaalsetes ega mitteformaalsetes sisseelamisprogrammides. Vaid 16,5% Eesti koolijuhi sõnul on nende koolis olemas programmid, mis toetavad alustavaid õpetajaid. (HTM, 2021: 15)

2.1.2 Eesti 2012–2020 haridusstrateegia

Eesti 2012–2020 haridusstrateegias oli fookuses õppija individuaalne ja sotsiaalne areng, kusjuures õpetajat ja õppijat nimetati selles protsessis partneriteks, kelle koostöösuhe põhineb vastastikusel usaldusel (HTM, 2014). Lauristin jt (2019) toovad oma visioonis välja, et eesmärkidele pole kuigi palju lähemale jõutud.

Juba Eesti haridusstrateegia 2012–2020 projektis "Eesti hariduse viis väljakutset" tõsteti esile õpetaja positsiooni ja maine tõusu vajadust. Selle projektiga seoses märgiti, et kuigi Eesti õpetajate töö tulemused on ühed maailma parimad, ei ole suur osa õpetajatest oma töö ja selle

väärtustamisega rahul. Juba kümme aastat varem rõhutati, et õpetajad peavad ühiskonna suhtumist oma ametisse ebaõiglaselt kriitiliseks, mis muudab õpetajaameti ebaatraktiivseks ning toob endaga kaasa õpetajaskonna feminiseerumise ja vananemise. (HTM, 2014)

2.1.3 Riiklikud rahulolu- ja koolikeskkonna küsitlused

Haridus- ja Noorteamet koostöös Haridus- ja Teadusministeeriumiga korraldab kevaditi riiklikke rahuloluküsitlusi, et koguda õppetöö kvaliteedi kohta tagasisidet ning jälgida erinevate sihtrühmade heaolu ja toimetulekut süstemaatiliselt (HARNO, 2021).

Küsitlustega soovitakse anda tagasisidet haridusasutustele ja nende pidajatele ning luua võimalusi õpilaste, õpetajate ja lastevanemate kaasamiseks koolikeskkonna arendamises. Küsitluste andmeid saab kasutada seniste tegevuste analüüsimiseks ja edaspidise arengu kavandamiseks. Üldhariduskoolide õpilaste seas viiakse küsitlusi läbi igal aastal, kuid õpetajatelt ja lapsevanematelt kogutakse andmeid iga kolme aasta tagant. Viimane andmekogumine üldhariduskoolide õpetajate seas toimus 2021. aasta kevadel. (HARNO, 2021)

2.1.4 Valim ja andmekogumine

Magistritöö jaoks valiti empiirilisteks allikateks Eurydice'i aruanne pealkirjaga "Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being", TALIS ehk õpetajate ja õpetamise uuring 2018, riiklik rahulolu ja koolikeskkonna küsitlus 2021 ja haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. Töös kasutatakse niisiis Haridus- ja Teadusministeeriumi, Haridus- ja Noorteameti, OECD ja Euroopa Komisjoni dokumente. Dokumendid vastavad akadeemilises töös kasutatavate allikate nõuetele.

Analüüsitavaid dokumente on neli, mille valimisel võtsin aluseks dokumentide värskuse ehk kriteeriumiks oli, et dokument või aruanne oleks koostatud viimase viie aasta jooksul. Teiseks aluseks oli rahvusvahelisuse aspekti, st kahe dokumendis kajastatud uuringu läbiviija on Euroopa Liit ja kahel Eesti. Valitud on need strateegiadokumendid, mis katavad kõiki viit väljakutset (järelkasv ja koosseis, palk ja töökoormus, hariduspoliitika arendamise stabiilsus ja haridusvõrk, professionaalne karjäär ja elukutselise ameti kaasajastumine) ja on võrdsel arvul mõlema tasandi kohta.

2.1.5 Metoodika

Dokumendianalüüsi abil vaadatakse ja hinnatakse dokumente, luuakse kontekst ja uurimisküsimused, pärast mida saab aja jooksul muutusi jälgida ja täiendada neid teiste allikatega. Esmalt soovitatakse dokumentide sirvimist, seejärel läbi lugemist ning asjakohaste kategooriate loomine. Viimane samm on interpreteerimine ja sisu tõlgendamine (Bowen, 2009: 28–29).

Kasutades kvalitatiivseid andmekogumis- ja uurimismeetodeid, otsitakse vastuseid püstitatud uurimisküsimusele. Eelistatakse kvalitatiivset uurimust, kuna selle peamine eesmärk on anda selgitavaid põhjendusi üksikjuhtumitele, mis selgitavad teatud olukorra teket. Samuti analüüsitakse protsessi väljundeid, tuginedes püstitatud teooriale (Mahoney & Goertz 2006: 230). Empiirilises osas alustatakse dokumendianalüüsist ja seejärel viiakse läbi poolstruktureeritud intervjuud, millel on täiendav ja täpsustav väärtus, tulenevalt saadud tulemustest.

Temaatiline analüüs järgib kuut sammu, milleks on Xu ja Zammiti (2020: 2) järgi

1. andmetega tutvumine
2. algsete koodide loomine
3. teemade otsimine
4. teemade üle vaatamine
5. teemade määratlemine ja nimetamine
6. raporti koostamine.

See tähendab, et kõigepealt leitakse ja tuvastatakse tähenduslikud teksti osad, millele määratakse kood. Peel (2020: 9) järgi on koodid “ehituskivid, mis aitavad tuvastada andmetes tähendusmustreid”. Töös kasutan kirjeldavat ja hindavat kodeerimist (Owen, 2014: 13), millest esimese puhul on tekstis ja koodis sama tähendus, kuid hindava puhul omistab tähenduse hindaja.

2.2 Intervjuud

Kui piirduda vaid dokumendianalüüsiga, võib jääda juhtum ühepoolseks. Nii otsustati töös täiendavaks meetodiks kasutada intervjuusid, mille käigus on võimalik teada saada infot, mis dokumentides ei kajastu. Intervjueeritavate kaasamine aitab teemasse minna veel rohkem

süvitsi kui vaid dokumente analüüsid. Magistritöö jaoks viidi läbi 8 poolstruktureeritud intervjuud perioodil 19. aprill kuni 26. aprill 2023. Intervjuude struktuur toetus teoreetilisele raamistikule ning dokumendianalüüsi tulemustele.

Ankeetküsitlusega võrreldes annavad poolstruktureeritud intervjuud võimaluse paindlikkuseks. Intervjuud võimaldasid vajadusel vastuseid täpsustada. Intervjueeritavate valikul lähtuti sellest, et sinna kuuluks nii avalikust teenistusest poliitikakujundaja kui ka praktik, selle magistritöö võttes põhikooli aineõpetaja. Õpetajaid valiti eri alustel: kvalifikatsioon, staaž, sugu. Intervjueeritavate anonüümsuse tagamiseks ei ole välja toodud nimesid.

Enne intervjuuküsimuste esitamist tutvustas autor intervjueeritavatele iseennast, andis ülevaate uurimistöö eesmärgist ja palus luba salvestamiseks. Intervjuud salvestati nutitelefonirakenduse *Voice Recorder* abil. Poolstruktureeritud intervjuude käigus salvestatavate helifailide transkriptsiooniks kasutati TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika-ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud veebipõhist tehnoloogiat.

2.2.1 Valim ja andmekogumine

Kvalitatiivse uurimismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuusid (Lisa 1). Intervjuude valim moodustati mugavusvalimi põhimõttel, mis tähendab, et intervjueeritavad leiti uurijale lihtsalt kättesaadavate ja tuttavate isikute hulgast (Õunapuu, 2014: 142).

Intervjueeritavaid oli kokku 8, kelle hulka kuulus 4 poliitikakujundajat ja 4 praktikut ehk õpetajat. Valimisse kuulusid nii lühema kui ka pikema tööstaažiga õpetajad ja valimi mitmekülgsuseks tegemise jaoks ka õpetajad, kes on kooli sattunud eri teid pidi. Üks intervjueeritavatest on koolis tööl programmi Noored Kooli kaudu, teine on lõpetanud erialased õpingud bakalaureuseastmes, kuid veel mitte magistrantuuris. Valimisse kuulusid kaks õpetajat staažiga 40 aastat ja kaks alustavat õpetajat, kes on töötanud koolis varsti 2 aastat. Õpetajate valikul oli kriteeriumiks, et intervjueeritav töötaks põhikooli aineõpetajana, kellest, nagu mainitud, on puudust rohkem kui näiteks klassiõpetajatest.

Poliitikakujundajatega võeti ühendust Haridus- ja Teadusministeeriumi ja Haridus- ja Noorteametiga kaudu. Lisaks suheldi Riigikantselei strategiabüroo ja EL asjade sekretariaadiga.

Tabel 1. Valimi jaotus

Intervjuu number	Roll	Töökoht	Õpetajakogemus
Intervjuu 1	Poliitikakujundaja	HTM	Puudub
Intervjuu 2	Poliitikakujundaja	HTM	15 aastat
Intervjuu 3	Poliitikakujundaja	HARNO	10 aastat
Intervjuu 4	Poliitikakujundaja	HARNO	20 aastat
Intervjuu 5	Füüsika- ja geograafiaõpetaja	Rocca al Mare Kool	2 aastat
Intervjuu 6	Eesti keele ja kirjanduse õpetaja	Tallinna Kuristiku Gümnaasium	2 aastat
Intervjuu 7	Matemaatikaõpetaja	Viimsi Kool	40 aastat
Intervjuu 8	Geograafiaõpetaja	Viimsi Kool	40 aastat

2.2.2 Metoodika

Intervjuude käigus kogutud materjali analüüsi alustati peatükis 1.2 esitatud viie väljakutse põhjal koostatud esialgse koodipuu baasilt (vt Lisa 3). Iga üksiku intervjuu kodeerimine lisas koodisüsteemi uusi kategooriaid ja alamkategooriaid. Intervjuude mitmekordse ülekuulamise ja transkribeeritud teksti läbitöötamise käigus märgiti memodena üles olulisemad lõigud, intervjuueeritavate teemakohased näited ja rõhutatud mõtted.

3. ÕPETAJATE VÄÄRTUSTAMISE VÄLJAKUTSETE ANALÜÜS

Kolmandas peatükis käsitletakse põhikooli aineõpetajate väärtustamisega seotud väljakutseid ja nende haldamise meetmeid, tuginedes dokumendianalüüsile ja poolstruktureeritud intervjuudele. Töö eesmärgi saavutamiseks püstitati uurimisküsimused:

- Millised on õpetajaameti väärtustamise väljakutsete erinevused Euroopa Liidus ja Eestis?
- Mida mõistavad *õpetajaameti väärtustamise* all poliitikakujundajad ja õpetajad?
- Mis on poliitikakujundajate ja õpetajate silmis õpetajaameti väärtustamise suurimad väljakutsed?
- Mida ootavad õpetajad poliitikakujundajatelt ja vastupidi?

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada konkreetsed õpetajaameti väärtustamisega seotud väljakutsed, varasemate uuringute tulemused ja haldamise meetmed. Seda kõike tehes kasutati kaht mõõdet: esmase tasandina Euroopa Liidu strateegiadokumentidest kuni eesliini praktikuteni ning teisalt EL tasandilt õpetajani. Veel oli töö eesmärk kaardistada intervjuude abil, kuidas mõistavad õpetajaameti väärtustamise väljakutseid praktikud, kuidas ametnikud ja kuidas haridusvaldkonna eksperdid. Selles peatükis antakse ülevaade olulisemates tulemustest, millele tuginedes tehakse ettepanekuid ja soovitusi olukorra parandamiseks.

Uurimisülesande täidan dokumendianalüüsi ja poolstruktureeritud intervjuude abil. Empiiriline osa koosneb seega dokumendianalüüsist, kus analüüsin arengukavasid ja strateegiaid, mille eesmärk on tõsta õpetajaameti väärtustamist ühiskonnas, ning nende elluviimise edukust. Dokumendianalüüs on sobiv meetod uurimisküsimusele vastuse leidmiseks, sest nii saan minna süvitsi dokumentidesse-arengukavadesse, mis on seni probleemi lahendamiseks avaldatud. Analüüsi abil hindan, kas ja mis suunas on muutused toimunud või toimumas.

Analüüsi käigus koguti infot 5 õpetajaameti väärtustamisega seotud väljakutse jaoks: õpetajate järelkasv ja koosseis, palk, hariduslike reformide järsk muutumine ehk ebastabiilsus, puudulik professionaalne areng ja karjäärivõimalused ning õpetajaameti kiire kaasajastumine ja arenemine. Neid väljakutseid analüüsiti dokumentides Eurydice'i aruanne

pealkirjaga “Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being”, TALIS ehk õpetajate ja õpetamise uuring 2018, riiklik rahulolu ja koolikeskkonna küsitlus 2021 ja haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. Lisaks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud kahe huvigrupiga, st praktikute ehk õpetajatega ja poliitikakujundajate-ametnikega.

Töö teoreetilise raamistiku abil koostas autor koodipuu (vt Lisa 3), mille alusel on loodud selged kategooriad. Teemad jaotati vastavalt õpetajaameti väärtustamise väljakutsetele ning koodide abil mindi süvitsi dokumentidesse ja intervjuudesse.

3.1 Poliitikadokumendid (EL ja Eesti)

Selles peatükis analüüsin viit õpetajaameti väärtustamise väljakutset Euroopa Liidu ja Eesti poliitikadokumentides. Analüüsi aluseks on Lisas 3 esitatud koodipuu. Esimese väljakutsena uurin järelkasvu ja koosseisu.

3.1.1 Järelkasv ja koosseis

Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 üldeesmärk on, et Eesti inimestel on teadmised, oskused ja hoiakud, mis võimaldavad teostada end isiklikus elus, töös, ühiskonnas ning toetavad Eesti elu edendamist ja üleilmset säästvat arengut. Üheks eesmärgiks õpetajate valdkonnas on, et Eestis on pädevad ja motiveeritud õpetajad. Selle tegevussuunaks on õpetajate ja tugispetsialistide järelkasv ning mõõdikuks õpetajate subjektiivne rahulolu. (Lauristin jt, 2019)

Samas on kitsaskohana välja toodud, et haridussüsteemis on vastutuse jagunemine ebaselge. See jaguneb riigi, kohaliku omavalitsuse ja erasektori vahel, kuid vastutuse ebaselge jagunemine raskendab nii üldist koolivõrgu korrastamist kui ka haridussüsteemi juhtimist. Veel on välja toodud, et üldhariduse kvaliteedi hindamine ei ole süsteemne, mis tähendab, et välis- ja sisehindamine on vähe sidustatud. Spetsiifilisemalt õpetajatel peatudes on arengukava järgi tugevuseks see, et ühiskonnas on õpetajate vastu usaldus. Kitsaskohti seevastu on peatükis *Õpetajad, õpikeskkonnad ja õpikäsitus* rohkem kui tugevusi. Näiteks ei ole kvalifitseeritud õpetajate järelkasv piisav ning õpetajate puudus erineb piirkonniti ja on mõnes aines eriti terav. Veel puudub õpetajatel kutsetasemeid arvestav karjäärimudel, mis tähendab, et võrdselt teenivad töö eest palka nii kvalifikatsiooninõueteta õpetaja kui ka 40-aastase tööstaažiga vanemõpetaja.

Eesti haridussüsteemil on küll palju tugevusi, aga samas rohkelt nõrkusi. PISA 2015. aasta tulemusi analüüsid leiti, et Eesti põhikooliõpilaste tase on kõrge ning võrreldes teiste riikidega on nõrku õpilasi vähe (Tire jt, 2016). Haridusministeeriumi (2017) hinnangul on Eesti õpetajad kõrgelt kvalifitseeritud. See selgitab ka õpilaste kõrgeid tulemusi. Siiski on eelmainitud nõrkusi ja väljakutseid lähiaastatel mitmeid. OECD (2018) andmetel on peaaegu pool (48%) Eesti õpetajatest üle 50-aastased. Nii nagu tõi Euroopa Komisjon välja oma teatises, on ka Eestis lähiaastatel pensioniikka jõudmas rohkem õpetajaid, kui on lisandumas õpetajakoolitusest. Samuti on Eestis probleem kõrgel tasemel aineõpetajate kandidaatide leidmisel, sest õpetajaamet ja õpetajakoolitus ei ole piisavalt populaarsed. (OSKA, 2018)

3.1.2 Palk ja töökoormus

Professionaalide puudumise taga on õpetajaameti ebapiisav väärtustamine. “Õpetajate professionaalsust ei väärtustata piisavalt, sh motiveerivate palgatingimuste kaudu.” (Lauristin jt, 2019) TALIS 2013 andmetel leiab vaid 14% Eesti üldhariduskoolide õpetajatest, et ühiskond väärtustab nende tööd. Tegurid, mis õpetajaameti atraktiivsust vähendavad, ongi just praeguste õpetajate vähene rahulolu oma tööga ning tunne, et nende tööd ei väärtustata ühiskonnas piisavalt (Übius jt, 2014). Lisaks jääb õpetaja töötasu Eestis OECD (2018) keskmisele oluliselt alla. Eesti 2012-2020 haridusstrateegias oli fookuses õppija individuaalne ja sotsiaalne areng, kusjuures õpetajat ja õppijat nimetati selles protsessis partneriteks, kelle koostöösuhe põhineb vastastikusel usaldusel (HTM 2014). Lauristin jt (2019) toovad oma visioonis välja, et eesmärkidele pole kuigi palju lähemale jõutud.

Euroopa Liidus kasutavad õpetajad õppetööle alla poole oma tööajast ning õpetajate pikemate töötundide tõttu väheneb õppetööle kuluv aeg. Peaaegu pooled Euroopa haridussüsteemid nõuavad õpetajatelt 40 töötundi nädalas, samas kui 10 süsteemis (29%) on töötundide koguarv alla 40 ning Šveitsis ja Liechtensteinis veidi üle. TALIS 2018 uuringu kohaselt on EL-is täistööajaga töötavate õpetajate keskmine nädalane tööaeg ligikaudu 39 tundi, mis näitab, et üldine tööaeg on ligikaudu 40 tundi nädalas. (Eurydice, 2021)

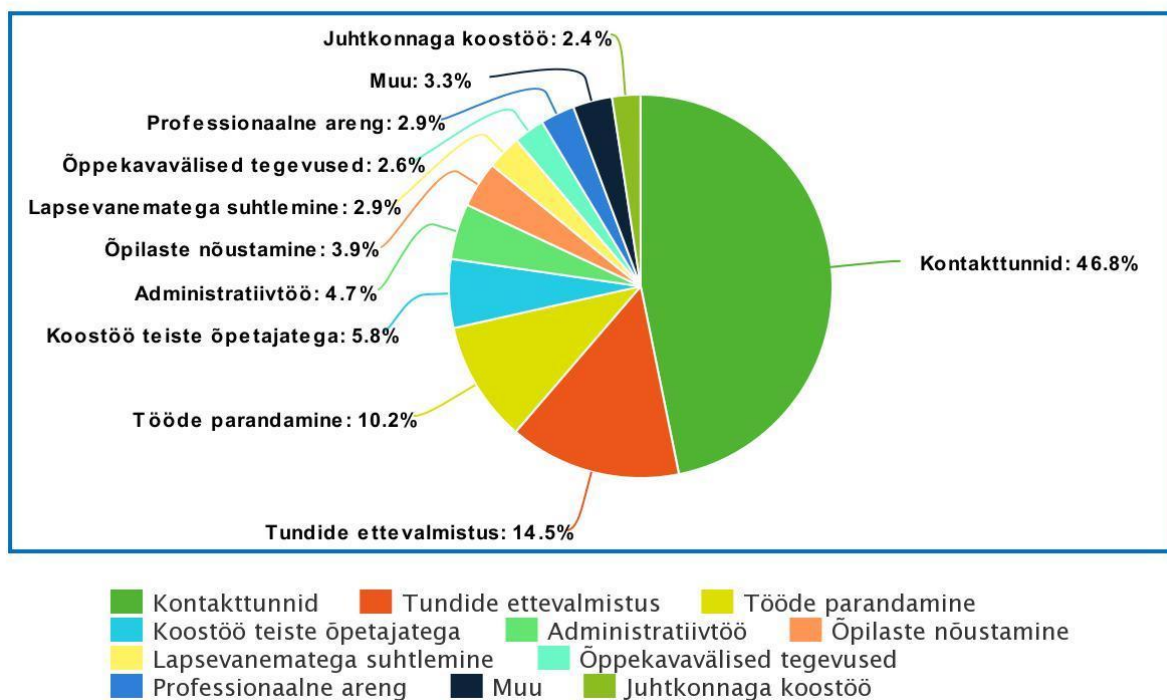
18 haridussüsteemis on kättesaadavad andmed nii õpetajate teatatud töötundide kui ka eeskirjades määratletud lepinguliste ainetundide kohta. Nende kahe võrdlusest selgub, et õpetajad kipuvad teatama rohkem tunde, kui on lepingus ette nähtud. Kaheksas haridussüsteemis (30%) töötavad õpetajad peaaegu kahest kuni enam kui viie lisatöötunnini

nädalas. Väärrib märkimist, et eranditena paistavad silma kaks riiki, Läti (-1 tund) ja Rumeenia (-5 tundi), kus õpetajad on teatanud vähem töötatud nädala tundidest, kui on nende ette nähtud nende lepingutes. Jätakuvalt valitseb õpetajate seas üldine rahulolematuse oma palgaga. Õpetajad, kelle palk on alla SKT (sisemajanduse kogutoodangu) elaniku kohta, väljendavad tavaliselt suuremat rahulolematust. Palgad üle SKT elaniku kohta vastavad tavaliselt suuremale rahulolule palgaga. (Eurydice, 2021)

Nagu nähtub (vt Joonis 2), moodustavad ainetunnid vähem kui poole (46,8%) õpetajate töötundidest. Suur osa läheb veel tundide planeerimisele, tööde hindamisele, administratiivtööle ja rühmatöödele. Samuti kulub õpetajate aeg õpilaste nõustamisele, professionaalsele arengule ja vanematega suhtlemisele. (Eurydice, 2021)

Joonis 2. Täiskohaga põhikooli aineõpetajate tööga seotud tegevuste aruanne aja kasutamise kohta.

Täiskohaga põhikooli aineõpetajate tööga seotud tegevuste aruanne aja kasutamise kohta



Allikas: Autori koostatud Eurydice (2021) põhjal

Haridus- ja Teadusministeeriumi (2021: 16) õpetajate järelkasvu tegevuskava aruande järgi tunnevad õpetajad, et neil on liiga suur töökoormus. Veel on välja toodud, et õpetajatel, kes töötavad linnakoolides, on keskmine koormus suurem kui vallakoolides töötavatel õpetajatel.

Linnakoolis töötava õpetaja keskmine töökoormus on 0,83 ametikohta, vallakoolis on see koormus 0,8, samas töötavad üle poolte õpetajatest täis- või suurema koormusega. (HTM, 2021: 16)

3.1.4 Professionaalne karjäär

Eelmises peatükis nimetati väljakutsena ka puudulikku professionaalset arengut ja karjäärivõimalusi. Tuginedes Eurydice'i aruande tulemustele, on vaatamata kohustusele järjepidevalt ametialaselt areneda õpetajate reaalne koolitustegevustes osalemine riigiti väga erinev. Samas osales TALIS 2018 andmetel 93% Euroopa Liidu riikide põhikooliõpetajatest uuringule eelnenud 12 kuu jooksul vähemalt ühte tüüpi kutsealase arengu tegevuses. Enne COVID-19 pandeemiat osalesid õpetajad tavaliselt koolitustel/seminaridel, lugesid erialast kirjandust või osalesid hariduskonverentsidel. Küll aga on õpetajate kutsealase arendamise tegevuste hulk riigiti väga erinev. Kui Balti riikide õpetajad osalesid uuringule eelnenud 12 kuu jooksul keskmiselt viiel kuni kuuel erinevat tüüpi koolitusel, siis Belgia prantsuse kogukonna ja Prantsusmaa õpetajad osalesid ainult kahes või kolmes erinevat tüüpi koolituses. (Eurydice, 2021)

Riikides, kus iga õpetaja jaoks on määratud aeg professionaalseks arenguks, kipuvad õpetajad osalema rohkemat tüüpi koolitustel. Enamikus Euroopa riikides peavad koolid välja töötama koolitasandil kutsealase arengu koolituse koordineerimise kava. Õpetajad kalduvad osalema mitmekesisemas valikus professionaalse arengu tegevustes just nendes riikides, kus koolidelt on nõutud koolituskava. Enamik Euroopa riike pakub õpetajatele võimalust võtta tasustatud õppepuhkust, et osaleda koolivälises tööalases täiendustegevuses. Õpetajad, kellel oli võimalus võtta tasulist õppepuhkust nädalaks või kauemaks, tundusid tajuvat väiksemat konflikti professionaalse arengu ja töögraafiku vahel. (Eurydice, 2021)

3.1.5 Elukutselise ameti kaasajastumine

Lauristini jt (2019) järgi on välja toodud mõned punktid Eesti Haridussüsteem 2035 nägemusest:

- aastaks 2035 on õpetajad ja haridusjuhid hinnatud professionaalid;
- õpetaja on õppeprotsessis toetaja, mentor;

- igal õpetajal on üks õppetööst vaba tööpäev, et tegeleda professionaalse enesearendamisega.

Mõned ekspertgrupi ettepanekud, kuidas väärtuste ja vastutuse visioon ellu viia, on hariduse kulutuste vajadustega vastavusse viimine ja õpetajatele karjääriredeli loomine. Veel tuuakse välja, et õpetaja autonoomia ja iseseisva otsustamise õigus vajab toetavat keskkonda ning õpetajates tuleb arendada agentsust ja enesetõhusust. (Lauristin jt, 2019). TALIS (2013) andmetel on Eesti õpetajate enesetõhusus ehk usk tööga hakkama saamisenesse väike (Übius jt, 2014). Agentsuse all mõistetakse OECD (2018) järgi suutlikkust osaleda maailmas, mõjutada inimesi, olukordi ja sündmusi paremuse suunas, võtta vastutust ning seada eesmärgid ja neid saavutada. Õpetajate puhul sõltub agentsuse saavutamine mitmest tegurist nagu individuaalne ja kollektiivne võimekus, koolikultuur, institutsionaalne struktuur, aga ka suhted (Priestley jt, 2015).

Haridussüsteem 2035 järgi on õpetaja definitsioon järgmine: professionaal, kes töötab erinevates õpikeskkondades ning on võimeline iseseisvalt ja koostöös teiste õpetajate, tugispetsialistide, lapsevanemate ja õppijatega hindama ja otsustama, kuidas igat õppijat parimal moel toetada ja arendada. Koolis, aga ka muudes õpikeskkondades tegutseval õpetajal on lisaks traditsioonilisele õpetamise pädevusele ka juhendaja, nõustaja, mentori, coachi ja õppimise koordineerija pädevused. (Lauristin jt, 2019: 32)

Eelmises peatükis kirjeldatud Eesti 2012–2020 haridusstrateegia jätkustrateegia on haridusvaldkonna arengukava 2021–2035, milles seatakse hariduse sihid järgmiseks 15 aastaks. Arengukava aluseks on uuringud ja analüüsid, visioonidokumendid, strateegia “Eesti 2035”, ÜRO säästva arengu eesmärgid, haridusvaldkonna arengukava töörihmade tulemused, avalikel aruteludel kogutud tagasiside ja sisend ning Eesti elukestva õppe strateegia 2020 ja selle vahehindamise tulemused. Arengukava järgi on ja jääb õpetaja üldharidus-, kutse- ja kõrgkoolis ning mitteformaalses õppes võtmeisikuks, kes kavandab, toetab ja tagasisidestab õppeprotsessi.

Nagu eespool mainitud, on arengukava üldeesmärk, et Eesti inimestel on teadmised, oskused ja hoiakud, mis võimaldavad teostada end isiklikus elus, töös ja ühiskonnas ning toetavad Eesti elu edendamist ja üleilmset säästvat arengut. Selle eesmärgi saavutamist toetab ühe strateegilise eesmärgina, et Eestis on pädevad ja motiveeritud õpetajad. Selleks peavad olema selged, aga mitte jäigad rollid ning vastutus nende ülesannete eest, mida keegi kõige paremini

täita saab. Need rollid on õppija, lapsevanem, õppeasutuse pidaja, kodanikuühiskond, haridusasutusetöötajad, tööturu osalised ning riik ja kohalik omavalitsus. (Lauristin jt, 2019)

Ootused õpetajaametile muutuvad. Üha enam oodatakse, et õpetaja on lisaks õpetamisele õppija väärtuskasvataja, kes kujundab teadlikult õppija hoiakuid. Veel oodatakse õpetajalt toetaja ja mentori rolli täitmist. Selle väljaõppe eest on oluline roll ja vastutus ülikoolidel. Üks sihtideks aastaks 2035 on “kvalifitseeritud õpetajate, õppejõudude ja koolijuhtide järelkasvu tagamine”. Selleks seisab õpetajaskond oma ameti maine ja kutseväärikuse eest ning tähtsustab õpetaja kui juhendaja ja mentori roll, nagu eelpool mainitud. (Lauristin jt, 2019)

Tabel 2. Dokumendianalüüsi tulemused

Tasand	Õpetajaameti väärtustamise väljakutsed				
	Järelkasv ja koosseis	Palk ja töökoormus	Hariduspoliitika arendamise väljakutsed ja haridusvõrk	Professionaalne karjäär	Elukutselise ameti kaasajastumine
EL	2/3 EL riikidest on probleem õpetajate puudusega, küll aga on kolmes riigis murekohaks hoopis ülepakkumine; 40% õpetajatest on üle 50-aastased ja vähem kui 20% alla 35-aastased	Pooltes haridussüsteemides nõutakse õpetajatelt 40 töötundi nädalas; õpetajad, kelle palk on alla SKT elaniku kohta väljendavad suuremat rahulolematust	Piirkonniti väga erinev, kui riigisiselt on mõnes piirkonnas õpetajate ülepakkumine, siis teises võib olla tegemist õpetajate puudusega, niisiis seistakse samal ajal silmitsi mõlema probleemiga	Koolitustegevustes osalemine riigiti väga erinev: Balti riikides aasta jooksul 5–6 erinevat tüüpi koolitust, Prantsusmaal 2–3 koolitust; kui õpetajal on määratud aeg professionaalseks arenguks, osaletakse rohkemat tüüpi koolitustel	Tehnoloogiliste pädevuste lisandumine; õpetaja kui võtmeisik, kes toetab ja tagasisidestab õppeprotsessi
Eesti	Õpetajad on kõrgelt kvalifitseeritud, kuid õpetajaskonnad on vananev ning õpetajaamet ei ole piisavalt populaarne	14% õpetajatest leiab, et ühiskond väärtustab nende tööd; linnakoolides on õpetaja keskmine koormus suurem kui vallakoolides	Vastutuse jagunemine ebaselge: raskendatud on nii üldine koolivõrgu korrastamine kui ka haridussüsteemi juhtimine	Riiklikul tasandil loodud programmid õpetajate professionaalseks arenguks	Agentsuse ja enesetõhususe arendamine; lisaks õpetamisele on õpetaja roll olla õppija väärtuskasvataja, toetaja ja mentor

Tabelist 2 nähtub, et keskseim kattuvus on vananev õpetajaskond. Euroopa Liidus on $\frac{1}{2}$ õpetajatest üle 50-aastased ja vähem kui $\frac{1}{3}$ alla 35-aastased. Eestis aga on õpetajad kõrgelt kvalifitseeritud, täpsemalt on üle 80 % õpetajatest kvalifikatsiooninõuded täidetud. Õpetajaamet ja -koolitus ei ole siiski piisavalt populaarsed, et tagada piisav järelkasv, arvestades suurt hulka õpetajaskonnast, kes on lähiajal minemas pensionile. Asendusvajadust praeguse seisuga katta ei ole võimalik.

Õpetajate töötundidest moodustavad aine- või kontakttunnid vähem kui poole. Eestis tekitab administratiivtöö suurenemine õpetajates rahulolematust. Veel on Eestis erinevus linnakoolide ja vallakoolide õpetajate töökoormuse vahel. Euroopa Liidu õpetajad, kelle aastane palk on alla SKT elaniku kohta, väljendavad suuremat rahulolematust ja vastupidi, kellel on üle SKT elaniku kohta, on rahulevamad.

Eestis on nii õpetajatel, koolidel kui ka kohalikel omavalitsustel palju autonoomiat. Samas raskendab see üldist koolivõrgu korraldamist ja ühtsete töö- ja palgakorralduste loomist. Euroopa Liidul on haridusvaldkonnas suunav roll, mistõttu on iga liikmesriigi enda otsustada, kuidas hariduspoliitikat riigisiselt kujundatakse.

Euroopa Liidus on õpetajate professionaalne areng murekohaks, sest koolitustegevustes osalemine on riigiti väga erinev. Balti riikides osalevad õpetajad aasta jooksul 5–6 erinevat tüüpi koolitusel, aga Prantsusmaal on sama number vaid 2–3 koolitust aastas. Eestis on loodud riiklikul tasandil edukad programmid õpetajate professionaalset arengu toetamiseks.

Eestis on ameti kaasajastumise suurim väljakutse hoopis õpetajate enesetõhususe ja agentsuse suurendamine, samal ajal olla lisaks õpetajale õppija väärtuskasvatajaks, toetajaks ja mentoriks. Euroopa Liidus on aga väljakutse eelkõige tehnoloogiliste pädevuste lisandumine. Õpetajat nähakse kui võtmeisikut, kes toetab ja tagasisidestab õppeprotsessi.

3.2 Intervjuud

Kvalitatiivse uuringu käigus kasutati kombineeritud deduktiivset ja induktiivset lähenemist, et analüüsida tulemusi horisontaalse sisuanalüüsi abil. Andmete kodeerimisel kasutati induktiivset-deduktiivset kodeerimist, mille eesmärk oli leida läbivad teemad ning selgitada seoseid. (Kalmus, 2015) Tulemustena eristati neli teemat: kokkupuude õpetajaametiga, õpetajaameti väärtustamine, õpetajaameti väärtustamise väljakutsed, mis jagunesid omakorda

alamteemadeks ja vastastikused soovitusel. Koodipuu koos koodide ja kategooriate kirjeldusega, millele analüüsisiosas tuginetakse, on välja toodud Lisas 3. Tulemuste esitamisel kirjeldatakse esmalt intervjuueeritavate kokkupuudet õpetajaametiga, seejärel räägitakse õpetajaameti väärtustamisest ja selle väljakutseteks ning viimasena tuuakse välja poliitikakujundajate ja õpetajate vastastikused soovitusel.

3.2.1 Kokkupuude õpetajaametiga

Järgnevalt tutvustatakse nii poliitikakujundajate kui ka praktikute kokkupuudet õpetajaametini ja teekonda haridusvaldkonda. Positiivse üllatusena selgus intervjuudest, et kolmel poliitikakujundajal neljast on nii varasem õpetaja- kui ka koolijuhi kogemus:

“Olen tegelikult kogu oma elu olnud haridusega seotud, alates sellest hetkest, kui ma ise kooli läksin. Ma olen 30 aastat töötanud koolis, sellest 15 aastat olnud õpetaja, 15 aastat koolijuht. Mingil hetkel tundus ikkagi, et mul on veel nagu piisavalt jõudu ja tahtmist panustada kuskil veel ja võib-olla natuke suurema mõjuga. Ja täpselt sellel hetkel, kui ma jõudsin mõtet mõelda, nägin ma, et ministereeriumis otsitakse, mulle tundus, et minu taustaga inimesi, ja mulle väga südamelähedasse valdkonda, milles olid mõlemad – nii õpetaja kui ka juhtimine – ja no ja nii läkski” (Intervjuu B)

“Sattusin täitsa juhuslikult kooli, olin koolis kümme aastat.” (Intervjuu C)

“See, et ma täna olen Haridus- ja Teadusministereeriumis, on ilmselt minu pika hariduses töötamise töö tulemus. Ma ei leidnud endale enam hariduses muud kohta, kui tullagi ministereeriumisse ja hakata poliitikat kujundama, et aru saada, kuidas see siis tegelikult käib ja kuidas seda suurt süsteemi luuakse, kuidas poliitikaid kujundatakse. Ma olen olnud ligi 20 aastat siis kas õpetaja või lõpus koolijuht. Esialgu olin üldse lasteaiatõpetaja ja siis ma sain oma magistrakraadi, siis ma tulin kooli.” (Intervjuu D)

Praktikuid-õpetajaid õpetajaametiga ühendav lüli on kas perekondlikud põhjused ja/või õpetamise kutsumus ning soov töötada noortega:

“Minu soov õpetajaks saada tuli sellest, et mulle meeldis koolis käia. Minu meelest olid mul toredad, lähedad, inspireerivad ja valdavalt ka noored õpetajad. Ja siis ma mõtlesin, et ma tahaks olla nagu nemad.” (Intervjuu E)

“Õppisin kõigepealt Tartus õigusteadust ja kui olin natuke aega juristina töötanud, siis hakkasid mõtted ikkagi liikuma hariduse suunas. Eriti kui ma töötasin lastega ja nägin kõrvalt probleeme, mis lastega on. Tegelesin juristina üsna keeruliste juhtumitega ja otsus sündis sellest, et soovisin panustada noorte ellu, tahtsin seda maailma lähemalt näha ja ei ole päevagi kahetsenud enda otsust.” (Intervjuu F)

“Ma olen nagu väga palju aastaid oma elust õppinud. Aga kuidas mul üldse see mõte tuli? No minu ema oli õpetaja, minu isa oli õpetaja, minu mees on õpetaja, minu mehe ema oli õpetaja. Minu mehe õde oli õpetaja. Minu vennanaine on õpetaja. Et noh, niimoodi õpetajate ringkond oli ümber” (Intervjuu G)

Veel toodi ministeeriumi tasandilt välja, et kuigi igapäevatoos iga õpetajani jõudmine ei ole võimalik, on mitmed ametnikud töö kõrvalt väikse koormusega seotud ka õpetajaametiga:

“No kõigepealt on meil mõnel ikkagi väga isiklik kontakt, sest meil on täna ikkagi inimesi, kes veel koolis töötavad, hästi väikese koormusega küll, aga kes just nimelt tahavad ennast hoida nii-öelda nagu selle igapäevatööga kursis, nii-öelda põllul kaasas käia.” (Intervjuu B)

3.2.2 Õpetajaameti väärtustamine

Töö autor küsis intervjuueeritavatelt, millisena näevad nemad õpetajaameti väärtustamist. Suurem osa intervjuueeritavatest tõi esimese märkusena välja, et väärtustamine on väga lai mõiste ja küsimus on võrdlemisi keeruline. Töö autor soovis aga teadlikult ilma ette sõnastamata näha, mida eri huvigrupid väärtustamise all mõistavad. Kui õpetajad mõistsid väärtustamist ühtmoodi:

“No väärtustamine on väga lai mõiste. See tähendab, et kas ühiskond väärtustab, kas sinu töökoht väärtustab, kas sind ümbritsevad inimesed väärtustavad, kas lapsevanemad väärtustavad, kas õpilased väärtustavad, et siin on nagu see on väga lai.” (Intervjuu G)

“Iga kord, kui ma selle peale mõtlen, ma lähen tegelikult endast välja.” (Intervjuu E)

“See, mida minu jaoks tähendab õpetajaameti väärtustamine, on üsna keeruline küsimus. See on nii mitmetahuline probleem ja küsimus, millele läheneda. Eelkõige tähendab see, et need inimesed, kellega ma töötan, väärtustavad mind ja seda, mida ma klassi ees taotlen ja üritan neile edasi anda.” (Intervjuu F),

siis poliitikakujundajate jaoks tähendab fraas erinevaid aspekte – nii isiklike kogemusi kui ka raha:

“Õpetajaamet ja selle väärtustamine – me tegelikult tõlgendame seda väga erinevalt. Ja mulle tundubki, et nii palju kui inimestega rääkida, siis seal sisu võib erinev olla.”
(Intervjuu C)

“Eks need isiklikud kogemused, et kui sul on võib-olla õpetajatega keerulisemad suhted olnud või sind ei ole mõistetud, siis see kuvand õpetajatööst ja see maine ongi teistsugune. See on tegelikult see, mis seda mainekujundust väga palju mõjutab.”
(Intervjuu D)

“Mulle tundub, et sellest räägitakse niimoodi, et väärtustamine võrdub raha, rahaga kinnimaksmine. Mina seda ei jaga päriselt.” (Intervjuu B)

Kõige märkimisväärsem on see, kuidas kõik poliitikakujundajad tõid välja, et õpetajate väärtustamine on tegelikult kõrge, vaid õpetajate endi seas on see madal, kuid seda aspekti mainist praktikutest-õpetajatest vaid üks. Poliitikakujundajad on kursis trendiga, et õpetajad ise kui mainesaadikud võivad sageli mainet alla tuua, kuid õpetajad, eriti pikema tööstaaziga õpetajad seda välja ei too. Lisan illustreerivalt poliitikakujundajate tsitaadid:

“Et pigem on ta läinud paremaks, küll ainus on see, et õpetajad on siia maani see sihtgrupp, kelle silmis kõige vähem õpetajaamet väärtustatud on. Ja seal on ka see, et ükski mainetegevus seda ei mõjuta. See on reaalne kogemus, mis ta sealt koolist ise saab. Täpselt see koolikogemus, see keskkond, see kollektiiv, see kultuur, mis seal koolis on. Need suhted õpetajate vahel, õpilaste, kooli, lapsevanemate vahel, et see kõik mõjutab seda, kuidas nad seal ennast tunnevad.” (Intervjuu A)

“Väärtustada saab seda, kes ennast täisväärtuslikuna tunneb. Ja minu meelest on inimeses endas natukene kinni siis võib-olla selline liigne tagasihoidlikkus, selline harjumus hoida ennast tagaplaanile. Võib-olla vähene uhkus ka oma ameti üle, kas või juba see, et olen magistrikraadiga kõrgelt haritud, kvalifitseeritud inimene. Juba see peaks tekitama rohkem sellist iseenda väärtustamise tunnet. Ma muidugi ei ütle ja ma olen väga nõus, et selle iseenda väärtustamisega peab kaasas käima ka väärikas tasu, aga täna on lihtsalt minu kõrva jaoks liiga ühte poole kaldu.” (Intervjuu B)

“Õpetajaamet on väärtustatud, seal ei ole mingit küsimust. Kas saaks rohkem? Alati saab. Aga noh, minu meelest väärtustab õpetajaametit õpetaja enda töö ja õpetaja enda pea püsti käimine.” (Intervjuu C)

“Õpetajad ise ongi kõige kriitilisemad oma maine osas. Nad ei usu sellesse, et see maine on siis hea või väga hea, või noh, üle pooled siis ei usu” (Intervjuu D)

Praktikud-õpetajad tõid välja, et nemad siiski üleolevat suhtumist tajuvad. Seda eelkõige lapsevanematelt:

“Teine asi on see, mis nagu räägitakse ajakirjanduses ja mis mõjutab ka väga palju inimesi. Ja õpetajast on ju tegelikult ikkagi suures osas tehtud tänapäevaks teenindaja.” (Intervjuu G)

“Aga teisest küljest rohkem ma tunnen seda, et inimestel on üleolev suhtumine õpetajaameti poole. /.../ See, et ma olen õpetaja, ei tähenda, et ma tahan, et iga inimene mulle kaasa tunneks.” (Intervjuu E)

Õpetajad aga tunnevad end väärtustatuna siis, kui tema tööd märkavad nii õpilased, lapsevanemad kui ka juhtkond:

“Eelkõige ma eeldan, et mind austaks ja väärtustaks lapsevanemad, õpilased, keda ma õpetan ja kolleegid. Ka hea sõna on see, mida saades ma tunnen, et ma olen väärtustatud ja hinnatud.” (Intervjuu F)

“Olen olnud õpetaja pikka aega. Hetkel tunnen, et minu tööd väärtustatakse ehk mind on märgatud ja minu tööd tunnustatud, kuigi sagenenud on vanemate sekkumised hindamisse. Kõige rohkem tunnen kooli juhtkonna poolset väärtustamist – tunnen, et mind usaldatakse. Tunnen, et ka enamik õpilastest austavad mind kui õpetajat.” (Intervjuu H)

3.2.3 Õpetajaameti väärtustamisega seotud väljakutsed

Järgnevalt tuuakse välja, millisena näevad poliitikakujundajad ja praktikud-õpetajad esimeses peatükis välja toodud õpetajaameti väärtustamisega seotud väljakutseid, milleks on järelkasv ja koosseis, palk ja töökoormus, hariduspoliitika arendamise stabiilsus ja haridusvõrk, professionaalne karjäär ja elukutselise ameti kaasajastumine.

Järelkasv ja koosseis

Järelkasv ja koosseis olid nii poliitikakujundajate kui ka õpetajate poolt enim tähelepanu pälvinud teemad. Pikema staažiga õpetajate sõnavõttudest jäi mulje, et noored alahindavad õpetajate töökoormust ja õpetajaameti keerukust:

“Õpetaja töö on ikkagi meeletult-meeletult pingeline. Noortel ei tohi seda öelda, sest nad ehmatavad ära, jooksevad laiali. Ja sellega tuleb harjuda. Ainult tugevad on selle jaoks, päriselt ka. Et lihtsalt see puudus on nii suur ja siit ei tule peale. Ja tänapäeva noored ei pea sellele pingele vastu.” (Intervjuu G)

“Õpetajaametit ei valita, sest kuvand on, et õpetajatel on suur töökoormus, vähe vaba aega, väike palk jne. Noored ei pea õpetajaametit perspektiivikaks” (Intervjuu H)

Poliitikakujundajad aga näevad, et õpetajate koosseis ja järelkasv on teemad, mis on iga päev nende töölaual, seega suhtumine erineb praktikutest:

“Kool ongi läbilõige ühiskonnast ja ühiskonnas on meil, eks ju, keskealised, on noored ja on vanaemad-vanaisad, kellel on kõigil oma roll kanda, aga neid mõlemaid peab olema seal. /.../ aga ma ikkagi arvan, et viimase aja sellised otsused, seesama töötasu ja see, et meil on riigitellimus kõikidel erialadel, aitavad ikkagi kaasa, et see noor läheks, sest jälle, ega õpetajaamet on väga kihvt. See ei ole kihvt, ainult ütleme, sellisele vanemale inimesele, ta on ka noorele väga vahva.” (Intervjuu C)

“Teistpidi jälle on minu meelest kuidagi võtnud pinget maha ka see, et justkui õpetajate järelkasvu teema oleks ainult Eesti teema, siis tegelikult ju ei ole nii, et see on terves Euroopas. Mis on need tagamaad, et see õpetajaamet üleüldse on vähem atraktiivne, et siin me jõuame jälle nende paindlike töötingimuste juurde ja selle juurde, kuidas tegelikult ühiskond on muutunud.” (Intervjuu D)

Küll aga kinnitasid intervjuud poliitikakujundajatega dokumendianalüüsis leitud, et OSKA (2018) andmetel on Eestis probleem kõrgel tasemel aineõpetajate kandidaatide leidmisel, sest õpetajaamet ja õpetajakoolitus ei ole piisavalt populaarsed:

“Ma olen ka välja vaadanud, et palju meil keskmiselt aastas lõpetab õpetajakoolituse erialasid. Ja nendest umbes pooled on juba tegelikult kooli minnes õpetajad ehk siis nendest ka juurdekasv on ainult 50%. Tegelik vajadus on, et 380 õpetajat peaks vist aastas juurde tulema, on ju, on siis OSKA raport välja toonud. Et siis ta sealt ei kata

nagu suuremat osagi ära, See, mis ülikool suudab aastas uusi õpetajaid peale õpetada, nendest ka kindlasti kõik ei lähe kooli.” (Intervjuu A)

Järelkasvu probleemi tõsidusest saavad aru kõik intervjuueeritavad. Nii poliitikakujundajad kui ka praktikud-õpetajad toovad välja, et õpetajaskonnas ei ole kõik vanusegrupid esindatud:

“Aga et mingi hetk oli meil vaja ennast Eesti riigina tõestada. Turumajandus, kõik need muud asjad ja meil tekkis mingi selline võib-olla natukene juhitamatu aeg, kus tõesti selleks, et ma noorena võib-olla tahtsingi õpetaja olla, sa läksid ikkagi sinna, kus olid need töötasud kõrgemad, noh. Mul on tunne, et, vaat siis me siis me sattusime sellesse, sellesse ringi, et, et meil selline normaalne järelkasv lõigati ära. /.../ Et me võib-olla natukene sellist ütleme, 20 aasta taguseid keerulisi aegu siin, praegu siis läbi elame.” (Intervjuu C)

“Me ei suuda kunagi koolitada lihtsalt juurde nii palju õpetajaid, kui kõik ülejäänud muutujad jäävad samaks, et meil ei ole Eestis ainult puudus õpetajatest, meil on puudus sotsiaaltöötajatest, meil on puudus inseneridest, meil on igal pool inimeste puudus, me ei saa kõikidest koolitada õpetajaid.” (Intervjuu B)

“Praegu on kurb see, et võibolla noorte juurdekasv kooli lõigati natuke läbi, mis tähendab, et ei ole tekkinud keskealisi. Täna kipub see õpetajaskond natuke vananema, sest need, kes siis olid keskealised, on nüüd ju vanad” (Intervjuu C)

Palk ja töökoormus

Nagu välja toodud ka eelmistes alapeatükkides, on palk ja töökoormus õpetajate jaoks suurim väljakutse:

“See raha on tegelikult väga oluline, õpetaja peab ka elama ja õpetaja, üllatus-üllatus, tahab ka peret luua ja lapsi saada, eks ole.” (Intervjuu G)

“Noh, see on väga karm tegelikult, sest et see ei saa ilmselt mitte kunagi väga võrdõiguslikuks, nii-öelda palga erinevus või see palgasituatsioon õpetajatel. Aga noh, hetkel on see ikka niru. Mitte et need teised teised väärtused oleks palgas vähem tähtsad. Kindlasti on tähtsad, aga lihtsalt ma tunnen, et see on selline nendest kõige pakilisem minu jaoks.” (Intervjuu E)

Samas tõi osa intervjuueeritavast tugevalt esile soolisi erinevusi, mis mängivad suurimat rolli just palgast rääkides:

“Ma tunnen, et minu puhul tulevad mängu natuke ühiskonnast tulenevad sellised soolised erinevused ja mina pean ütleva, et minu jaoks on palk kõige suurem väljakutse. Mitte et ma väidaks, et mehed peaks rohkem teenima kui naised, vaid pigem see, et ühiskonna nii-öelda ootus on, et mees on justkui perepea ja mees on see, kes teeb selle raske töö, et tema saab olla siis see, kes hoolitseb pere eest. Õpetajana ma ei kujuta ette, kui mul peaks lapsed praegu olema, siis nad elaks vaesuses.”

(Intervjuu E)

“Naljad, et õpetaja saab olla ainult see inimene, kellel mees töötab korralikult, eks ju, et nagu finantseerib.” (Intervjuu C)

Poliitikakujundajate hulgas on neid, kes näevad palgateemat teisiti, helgemalt ning usuvad, et väärtustamist ei saa mõõta rahas. Seda kinnitab ka alustava noore praktiku-õpetaja sõnavõtt:

“Õpetajate palk ei ole enam midagi naeruväärset, nagu see oli algusaastatel ja see ikkagi väga tugevalt mõjutab seda, kuidas ühiskonnas ka õpetajaametile vaadatakse. Kui ikkagi tippspetsialistide palgad on kordades suuremad kui õpetajate palgad, siis minu meelest see näitab omajagu ka seda, kui palju tööd väärtustatakse. Ma tunnen, et see on aastatega muutunud palju paremaks.” (Intervjuu F)

“Kui me kõik koos pingutame, siis ühel hetkel on meil seda ressursi nii palju, et me saame öelda ka võib-olla, et need tasud on siis sellised, et õpetaja tunneb seda väärtustamist, aga nagu ma ütlen, minu meelest see ei saa olla võrdusmärk, eks ju, palganumbriga. Et jah, minu jaoks on seda keeruline mõnikord mõista. /.../ Kui õpetaja keskmine on 1900 €, aga kui sa oled oma oma normkoormusega, siis noh, ikkagi ütleme üle 2000 € palgad, et sinna juba noored lähevad.” (Intervjuu C)

Töökoormuse all toodi enim välja seda, et ajaga on õpetajale juurde tulnud rohkelt ülesandeid lisaks tunni andmisele. See on õpetajate jaoks oluline koht. Poliitikakujundajad, kes enam õpetajana ei tööta, meenutavad oma õpetajaametist aga seda, et neil on mõneti raske mõista õpetajate muresid töökoormusega, sest aastakümneid tagasi oli olukord erinev. Seda illustreerivad kaks mõtet:

“Kogu see nii-öelda pahn, mis juurde tuleb lisaks sellele, et ma saan päriselt õpetada, siis seda on liiga palju. See on selles mõttes natukene nagu paigast ära, see tasakaal.” (Intervjuu E)

“Ma pean ütlema, et see 15 aastat, mis ma õpetajana töötasin, mina ei tundnud ennast küll mitte kunagi, et ma olen õudselt ülekoormatud või et “ma ei jaksa, ma ei taha, ma ei jõua” – ma ei mäleta sellist tunnet. Võimalik, et ma ei mäleta piisavalt palju ja inimene tagantjärele mäletab valdavalt nagu helgemat poolt. Aga mul on tõesti nagu selles mõttes hea tagasi mõelda, et mingisugust sellist läbipõlemist ega ülekoormatust minu mälus nagu ei ole.” (Intervjuu B)

Poliitikakujundajad väljendavad rahulolematust selles osas, miks õpetaja töö- ja palgakorraldus ei ole rakendunud veel selliselt, nagu seda on plaanitud:

“Ja võib-olla ka natukene see, et õpetajal on palju ülesandeid, aga me väärtustame nii riigi-, koolipidaja- kui ka juhtasandilt ainult seda osa, mis ta kannab tunniandjana. Ka rahaliselt väärtustame ainult seda osa, kuigi ülesandeid on õpetajal tegelikult märksa rohkem ja seaduse järgi peaksid ka need mahtuma tema tööaja sisse, siis tegelikult toimub see raha jagamine kuidagi ikkagi nii, et loeme õppekava tunnid koolis või KOVis kokku ja ütleme, et täpselt nii palju saad ja ülejäänud on kõik “aitäh” eest, et ilmselt see mõjutab ka seda. Et, et noh, et minust ei hoolita nii palju, et arvestataks sellega, et minu kõik tööülesanded peavad mahtuma minu tööaja sisse ja see endiselt tekitab ka sellist väheväärtustatuse tunnet inimestes.” (Intervjuu B)

“Õpetaja töö- ja palgakorraldus, mis on linnade ja valdade liidu kodulehel täiesti kättesaadav dokument. Mis on minu meelest see süsteem on olemas olnud üle 10 aasta ja praegu ongi tekkinud küsimus, et miks siis see töö ja palgakorraldus ei ole koolidesse selliselt jõudnud nagu, nagu on vaja olnud, mis toetaks õpetajat.” (Intervjuu D)

“Ja raskemaks läheb selle sama süsteemi samamoodi üleval hoidmine.” (Intervjuu B)

Ka Euroopa Liidu näiteid tuuakse intervjuudes esile, rääkides taas nii riigi kui ka omavalitsuse tasanditest:

“Kui me tegelikult panustame haridusse Euroopas ütleme Belgiaga võrdselt, me jagame 2.–3. kohta, siis õpetaja tasu on meil tagant viies, aga Belgia on kaheksas. Me

panustame mõlemad, kui ma nüüd õigesti mäletan, SKT-st 6,6 protsenti. Aga nemad suudavad oma töötasu hoida Euroopas kaheksandal kohal, meie sama mahu, sama protsendiga oleme tagant viiendad. Allpool meid on vist Läti, Slovakkia ja Ungari ja ma ei mäleta keegi. Järelikult midagi ei loksu kokku.” (Intervjuu B)

“Tänu Euroopa erinevatele, kuidas ma siis ütlen, õpetajate toetamise viisidele, saame meie siin võib-olla nagu kiiremini kohalike omavalitsusteni jõuda, et sa tegelikult saad tuua välja erinevate riikide või liikmesriikide näiteid, kus kasutatakse õpetaja palgasüsteeme” (Intervjuu D)

Vastuseid analüüsides võib järeldada, et palga tõttu siiski intervjuueeritavad praktikud-õpetajad oma tööst ei loobu, kuigi taustsüsteem mõjutab suuresti ametivalikut:

“Jah, ei, ma praegu ei vahetaks nagu oma tööd. Kui vähegi palka makstakse ja vähegi lastakse elada.” (Intervjuu G)

“Kui minu pere ei oleks selline, nagu ta on ehk siis me oleme nii-öelda heal järjel, siis ma ei saaks mitte ilmas ka olla õpetaja. Mina olen teinud selle valiku sellepärast natukene ka, et ma tean, et ma ei pea nagu enda peret kuidagi majanduslikult aitama, et sealpoolt ei ole mingit kohustust. Aga kui mul seda situatsiooni ei oleks, siis ma oleksin teinud selle valiku, et minna õppima midagi programmeerimist, IT-valdkonda.” (Intervjuu E)

Hariduspoliitika arendamise stabiilsus ja haridusvõrk

Töö autor uuris poliitikakujundajatelt, kui palju puututakse Haridus- ja Teadusministeeriumis ja Haridus- ja Noorteametis igapäevatöös kokku Euroopa Liidu nõutega jm strateegiatega. Vastused erinesid seinast sein, vastavalt ametikohale:

“Mina puutun oma igapäevatöös nende Euroopa asjadega aina rohkem kokku ja tegelikult on see minu tööd küll väga toetav. Ja annab sellist laia vaadet. Mulle meeldivad need laiad vaated, et muidu sa hakkad hästi kitsalt kuskile kaevama ja tegelikult ei tule sul mingit head tulemust.” (Intervjuu D)

“Ei, mina praegu ei oska küll nimetada, et Euroopa Liidu poolt tõesti võimalik, et on, aga ma ei oska hetkel kommenteerida.” (Intervjuu B)

Intervjueeritavate õpetajate-praktikute seas ei olnud neid, kes töötaksid väiksemates valdades-koolides, mistõttu ei saa kahjuks üldistusi teha. Poliitikakujundajad aga tõid haridusvõrgust rääkides esile mitmeid erinevaid mõtteid, sündivusest kuni tööandja brändinguni.

“Ja täna ka sündivus: meie sündivuse arvud on 2 aastaga ikka kukkunud veel suurema kolinaga, kui praegu, noh, eks seda on muidugi põhjutanud ka see olukord maailmas, mis on, aga noh, ka need lapsed ju ühel hetkel lähevad erinevates piirkondades kooli ja neid on juba kõvasti vähem. Ja see on nagu väga ebamõistlik, kui me arvame, et me suudame 2 ja 3 lapsega klassi täiskohaga õpetaja kindlustada ja neid kogu aeg juurde ka koolitada. See ei saa jätkuda. See ei ole Eestile jõukohane. Noh muidugi, kui me oleks väga kõva naftariik, võibolla siis oleks, aga täna see ei ole meile jõukohane.” (Intervjuu B)

“Kool nagu kui selline teadlik tööandja bränding käiks ka kooli juurde, on ju, et need riigigümnaasiumid väga hästi teevad seda tööandja brändingut. Ja miks mitte nagu teised koolid seda nii hästi ei tee või ei mõtesta, et samamoodi sa ju meelitad oma kooli õpetajaid. See seltskond on ju seal kõik Eestimaa pinnal üks aga, et noh, “tule hoopis siia kooli”. (Intervjuu D)

Küll aga on poliitikakujundajate huvi, et koolidele ja KOVidele jääks autonoomsus ja riigi tasandil ühtset süsteemi näiteks töö- ja palgakorralduses ei soovita luua:

“Seetõttu on riigi tasandil hästi keeruline sellist ühtset viisi välja öelda, et vot nüüd peate nii ja nii ja nii toimima, et koolid ja KOVid on hästi erinevad ja me tahaks, et see tegelikult nii jääks. Et igäiks saaks endale vastavalt neid süsteeme luua.” (Intervjuu D)

Professionaalne karjäär

Professionaalse karjääri fraasi all mõistsid praktikud-õpetajad enim karjääriredelit. Varasemates uuringutes aga on professionaalse karjääri all enim silmas peetud täiendkoolitustel osalemist ning pädevuste arendamist. Mõtteid professionaalse arengu kohta avaldasid praktikud järgmiselt:

“Õpetajaametis ei ole võimalust kasvada, mis on täiesti igal pool muus valdkonnas. Ja see ongi kõige suurem probleem selles mõttes.” (Intervjuu E)

“Mulle meeldib, et ma ei saa õpetajatöös, vähemalt noore õpetajana ma tunnen seda, et kuna ma tahan kogu aeg edasi areneda, siis ma ei saa kunagi jääda mugavustsooni seda tööd tehes, sest ühiskond muutub palju, noored muutuvad palju. Selleks, et olla kompetentne ja päriselt oma ala spetsialist, pean ma ka iseennast pidevalt arendama ja see on üliülilaha.” (Intervjuu F)

“Natuke, ma tunnen, et õpetajaametis on ikkagi see, et sa tuled siia tööle, hakkad saama seda töötasu, mis sa saad ja see jääb paika seniks, kuni sa oled 80. Ja siis sa üritad oma pensioni kokku korjata. Et see on, ma ütleks, kõige suurem probleem. Ma ei tea, kuidas seda saaks tekitada, aga minu meelest staaž peaks ikkagi lugema õpetajaameti puhul.” (Intervjuu E)

Poliitikakujundajate tasandilt on intervjuude põhjal tunda noortele oluliselt kergendust selles osas, et nemad ei näe lühidalt õpetajaametis oldud aega negatiivsena:

“Noortel pinget mahavõtmiseks on see ka okei, kui ma olen 2–3 aastat koolis õpetaja. Tänapäeval astuja töötabki teistmoodi, võib-olla elu jooksul teeb 6–7, võibolla 8–10 erinevat karjääriotsust. Aga ka sellist inimest peab toetama.” (Intervjuu D)

“Ma arvan, et pigem on see, et las õpetaja läheb, kui see, et mul on inimene, kes on õnnetu ja pettunud. Mulle tundub, et noh, see on aja märk ühtpidi, aga teispidi see on paratamatus /.../ aga noh, sellist olukorda, ma kipun kahtlustama, kunagi ei teki, et meil tulevad ülikoolidest inimesed ja jäävadki, eks ju. Noh, paratamatult on see liikumine.” (Intervjuu C)

Elukutselise ameti kaasajastumine

Elukutselise ameti kaasajastumise suurim muutus on õpetajate rolli laienemine õppetöö väliselt, kusjuures peavad õpetajad kaasa aitama õpilaste sotsiaalsele ja emotsionaalsele arengule (Banks, 2016: 263). Üks õpetajatest-praktikutest leidis, et kõik tulevikuroolid on õpetaja kanda juba täna. Intervjueeritav lisas ka mõtte, et kontakt tundide vähenemine muude ülesannet arvelt muudab tema jaoks kooli aina ebaatraktiivsemaks tööandjaks:

“Tegelikult me oleme need kõik juba justkui praegu. Me peame tegelikult juhendama-koordineerima uurimistöid ja absoluutselt kõik need asjad tegelikult on juba ju kasutuses. Aga kui tõesti tahetakse seda nii-öelda rakendada, siis meil esiteks peab olema see nii-öelda koolitus või no tähendab, et siis meile peabki õpetama, kuidas ja miks neid asju teha ja kellele. Ja lisaks see, et kui see tähendab jällegi seda, et õpetamine jääb aina rohkem nende tagaplaanile, siis see muudab minu jaoks koolikeskkonda aina ebaatraktiivsemaks tööpakkujaks.” (Intervjuu E)

Praktikutelt-õpetajatelt küsiti tuleviku õpetaja definitsiooni (Lauristin jt, 2019) kohta, mille järgi on õpetajal lisaks traditsioonilisele õpetamise pädevusele ka juhendaja, nõustaja, mentori, *coach*’i ja õppimise koordineerija pädevused. Töö autor uuris, kui realistlikult õpetajad sellist definitsiooni ja asjade kulgu peavad:

“Ehk siis kokkuvõttes see see definitsioon on nagu ilus ja vinge, aga ma ütleks, suures osas ikkagi ebarealistlik.” (Intervjuu E)

“Õpetaja peab väga paljudes rollides osalema. Õpetaja ei ole ainult see, kes annab edasi ainealaseid teadmisi, vaid ka see, kes tegeleb erinevate kiusamisjuhtumitega. Peab olema tegelikult psühholoogi asemel, peab tundma väga hästi hariduspsühholoogiat, seda, kuidas aju toimib, kuidas õpilased oma emotsioone reguleerivad, kuidas aju areneb, millises arenguetapis õpilane üldse milleks võimeline on. Õpetaja peab olema väga kursis asjadega, ei piisa ainult erialastest teadmistest ja see ongi suurim väljakutse, et ühiskond on nii suures muutuses ja selle tõttu ka õpetaja peab olema aina enamateks väljakutseteks valmis. Suurim väljakutse ongi lisaks see, et väga paljud õpetajad ei ole sellega kursis. Seetõttu tulevadki meil väga õnnetud õpilased, kes ei tunne õppimisest rõõmu, sest õpetajad juba eos materdavad neid nii tugevalt, mõistmata, et ärevuses aju ei suuda õppida. Samas, paraku meil tihtipeale tekitatakse klassis väga ärevat õhkkonda, hirmu, niimoodi aju ei õpigi. See on suurim väljakutse, et vanema generatsiooni õpetajad tahaksid olla rohkem kursis teemadega, mis minu jaoks on hästi olulised. Ei olda valmis arenema mitmekülgselt enam.” (Intervjuu F)

3.2.4 Vastastikused ootused

Respondentidel paluti avaldada arvamust, mida nemad teiselt grupilt ootavad. Poliitikakujundajad väljendasid, mida saavad õpetajad teha selleks, et õpetajaameti väärtustamine oleks kõrgem. Praktikutele-õpetajatelt küsiti, mis on nende ootused poliitikakujundajatele, et olukord muutuks paremaks.

Nagu kirjeldatud ka peatükis 3.2.2, ootavad poliitikakujundajad õpetajatelt enam iseenda väärtustamist ja enesejuhtimisoskuste arendamist:

“Enesejuhtivuse paremaks rakendamiseks on ka kindlasti üks võtmesõna, et õpetaja, kes juhib ise ennast hästi, suudab ka ilmselt seda ennastjuhtivust seal klassiruumis paremini ellu viia.” (Intervjuu B)

Vaid üks intervjuueeritav õpetaja tõi välja, et õpetajatel endal on väärtustamise osas suur roll kanda:

“Õpetajad ise võiks rohkem väärtustada seda tööd, mis nad teevad. Ma tunnen, et mitmed teevad seda tööd siiski sellepärast, et nad on kunagi seda õppinud, nad ei oskaks midagi muud tehagi. Tegelikult nad on väsinud koolis töötamisest, nad ei taha noortega töötada ja see mõjutab nii tugevalt seda üldist pilti haridusmaastikul ja võtab tegelikult meeletult õpirõõmu ära, mis on ülioluline praeguses maailmas, kus nagunii noortel on nii raske. Ma sain nii palju inspiratsiooni nendelt õpetajatelt, et ma tahaks ise olla sama inspireeriv, aga selleks on vaja eelkõige õpilastega luua head suhted ja ma tunnen, et õpetajad tihti kipuvad unustama, miks võibolla alguses õpetajaks mindi.” (Intervjuu F)

Selles osas on poliitikakujundajad alid võtma ka vastutust:

“Kui sõna ja tegu ei käi koos, siis inimene oma järelused teeb ikka tegude järgi, et selles mõttes, et me ei saa ainult rääkida. Ka meie poliitikakujundajatena peame tulema järgi ikkagi oma tegudes. /.../ Ehk siis meil endal tuleb nüüd ka ikkagi võtta ja vaadata, et mis meie peaksime omalt poolt muutma, et see rakenduks.” (Intervjuu B)

Kui õpetajatelt ootavad poliitikakujundajad rohkem vastutuse võtmist ja iseenda väärtustamist, siis ootuseid on ka ülikoolidele:

“Ülikoolide kaudu on hästi keeruline jõuda tudengiteni, sest seal on ju ka nagu väiksed riigid suures riigis, et igauks enda eest ja keegi ei taha oma tudengeid ära

anda või loovutada. Ja veel kutsuda kedagi sinna nagu ära meelitama, seda vähem, onju, et selles mõttes ülikoolidega meil koostöö on juba päris okei, aga seda avatust kindlasti võiks rohkem olla.” (Intervjuu A)

Lisaks ülikoolidele ootavad poliitikakujundajad head koostööd KOVIDelt (kohalike omavalitsustelt), kes omakorda peaksid aitama ja toetama koolijuhti. Kui koolijuht on toetatud, on toetatud ka õpetaja ja nii väheneb tööstress ning suureneb tööga rahulolu, seeläbi ka õpetajaameti väärtustamine õpetajate endi poolt:

“KOV peab hakkama rohkem seda vastutust võtma teadlikult, et mis on see õpetajat toetav süsteem. Kas abiõpetajate süsteemi väljatöötamine paremal viisil? Kas see on mingisugune koostöö soodustamine koolis, õpetajatel omavahel?” (Intervjuu D)

Ministeeriumi vaates oodatakse ka koolijuhilt tuge, et õpetajad jõuaksid kvalifikatsioonini. See tähendab, et õpetajate tasemekoolitust ei tohiks takistada ja tuleks rääkida avatult ning võimaldada õpetajatele õppes osalemine:

“Kui mul on näiteks pooled õpetajad, kes käivad tasemeõppes ülikoolides, mis tähendab seda, et tihtilugu neljapäeviti, reedeti on ju pooled õpetajatest ülikoolides. Et ka seda ei tohi takistada.” (Intervjuu D)

Õpetajate vaatenurk on teine ning kriitilisust kõlas läbi igast intervjuust. Olgugi, et palgatemaatikat püüdis autor hoida tagaplaanil, ei saanud seda intervjuudes vältida, sest teema tekitas praktikutes-õpetajates palju emotsioone ja rahulolematust. Kõige rohkem kõlapinda sai töökoormuse ehk kontakttundide normkoormuse vähendamine ja ka ühtlustamine riigi tasandil:

“Seda ma ootaks ka, et reguleeritaks töökoormust palju väiksemaks ja et see oleks ühiselt paika pandud, kui palju peab siis ikkagi töötama, et saada täiskoormuse eest väärilist palka.” (Intervjuu F)

“Meeletu töökoormus, töökoormus on ikkagi probleem.” (Intervjuu G)

“Ma tunnen, et see on hästi-hästi ebaõiglane ja see, et see ei ole veel reguleeritud, on naeruväärne. Kui juba ära reguleeritakse, mis on täistööaja kontakttunnid, siis ma ootaks, et poliitikakujundajad paneks selle töökoormuse palju madalamale. Minu arust olekski normaalne, kui täistöökoormus oleks 16 kontakttundi maksimaalselt, see tagaks selle, et õpetaja saaks päriselt kvaliteetselt oma tunde ette valmistada, saab

piisavalt puhata. Tal jääb piisavalt aega tööde kontrollimiseks, korralikuks tagasisideandamiseks ja õpetaja on lihtsalt õnnelikum. Kui õpetaja on klassi ees puhanud ja õnnelik, siis see kiirgab õpilastele ka. Kui õpetaja on väsinud, see kiirgab õpilasteni.” (Intervjuu F)

Kriitilisust väljendati tugevate fraasidega koormuse ja palga suunas ning olgugi, et palga kohta ei olnud intervjuude kavas ühtegi konkreetset küsimust, jõuti selleni kohe esimese väljakutsena välja tuues:

“Mis tähendab väärtustamine? Esiteks palk, teiseks töökoormus, kolmandaks mentorid.” (Intervjuu G)

“Kõige rohkem ootan poliitikakujundajatelt õppekava arendust ja palgapoliitika muutmist” (Intervjuu H)

“Need mingisugused hüved, mida õpetajatele pakutakse, siis kui raha juurde ei pakuta, et siis kuskilt otsast tehakse meie elu võib-olla natukene inimlikumaks selle poolest, kuidas me hakkama saame. Et, et mitte elada kuskil nii-öelda vaesuse piiril.” (Intervjuu E)

“Kolmandaks, et õpetajaametit väärtustatakse ja näidatakse seda sellega, et palk kerkib nii kiiresti, nagu vaja on, sest vastasel juhul pole järelkasvu.” (Intervjuu F)

“Et noh, et sa ei peaks tundma ennast kogu aeg nagu alandatud ja et sa oled nagu kellelegi midagi võlgu ja sa oled nagu kellelki midagi ära võtnud.” (Intervjuu G)

“Me vääricks palju rohkemat, nii rahaliselt kui hüvede poolest. Näiteks võiks õpetajate jaoks olla hambaravi tasuta. Ma olen täiesti nõus sellega praegu, et meie ei suuda niikuinii neid arveid nagu väga maksta, on ju? Et see ei ole nüüd võib-olla selline nii-öelda appikarje: “andke rohkem raha”, on ju, vaid et kohelge meid kui võrdväärseid teistega, et ärge tundke kaasa, et me, õpetajad, oleme valinud selle tee” (Intervjuu E)

Veel üks teema, mis suuresti praktikute-õpetajate poolt esile kerkis on klasside suuruse reguleerimine ehk efektiivsemaks õpetamiseks oodatakse õpilaste arvu vähendamist. Küll aga tõusis soov esile rohkem väiksema kui suurema staažiga õpetajatelt. Kui täna on põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS, 2023) järgi põhikoolis klassis maksimaalselt 24 õpilast, siis õpetajad leiavad, et liiga suur arv ning nii suurtes klassikomplektides ei ole neil võimalik

teadmisi kvaliteetselt edasi anda. Noored alustavad õpetajad ootavad, et klassid oleks väiksemad:

“Ma soovin mitut asja. Esiteks, et klassid oleksid väiksemad, sest õpetaja ei saa anda piisavalt hästi teadmisi edasi nii suurtes klassikomplektides.” (Intervjuu F)

“Kui mul on klassis 24 õpilast, mis individuaalsusest me räägime tegelikult? Mind huvitab statistika. Ma tean, et ma ei suuda kindla peale nendest pooltelegi kohale jõuda nii, nagu ma tahaks, kindlasti. Piisaval määral jõuan, et on neid kolmelisi ja selliseid tublisid õpilasi on ka, aga nii nagu ma tahaks, et kõik saaks fantastiliselt aru... Tule taevas appi! Seda seda küll ei jõua. Et siis peavad nagu muutuma kas klassi suurused või, või midagi.” (Intervjuu E)

Palju rohkem tuge oodatakse riigilt, et anda vastutus KOVidelt kõrgemale, st riigi tasandile. Selleks oodatakse nii riigi tasandil reguleeritud mentorlussüsteemi kui ka riigi tellimusena tugispetsialistide järelkasvu tagamist.

“(...) mentorid ja asjad ja mis ongi riigi poolt rahastatud ja mitte nii, et siis iga vald ise vaatab, kuidas saab” (Intervjuu G)

“Antakse küll suurem vabadus ja vastutus koolile ja õpetajatele, kuid samas riiklik tugi on nõrk” (Intervjuu H)

“Teiseks, et tingitakse tugispetsialistide järelkasv, sest see on meeletu probleem koolides ja vaimse tervise probleemid ja üleüldse erinevad erivajadustega õpilased on aina kasvavas joones. Selleks on meil vaja tugevat tugispetsialistide järelkasvu.” (Intervjuu F)

Intervjuudest alustavate noorte õpetajatega kerkis esile uuendusmeelsem suhtumine, mida ilmestab ka ühe intervjuueeritava kokkuvõtte, mis peaks ühiskonnas muutuma ja mida oodatakse poliitikakujundajatelt, et olukord läheks paremaks:

“Ma arvan, et kogu haridussüsteem vajab mingisugust suurt raputust, midagi täiesti teistsugust, a'la kas suunda või metoodikat. Ma ei oska öelda, lihtsalt uitmõtte, on ju, Ma ei tea, mis see olla võiks, aga kuidagi peab seda meelestatust nii õpetajate seas kui ka siis teiste inimeste seas, kes siis vaatavad meid pealt, lapsevanemad või kes iganes, et neile peab nagu selgeks tegema selle, et me õpetajatena oleme kõrgharitud

professionaalid. Ja me väärriks palju rohkemat, nii rahaliselt kui ka hüvede poolelt, et kasvõi suhtumise poolelt meie suhtes.” (Intervjuu E)

Tabel 3. Intervjuude analüüsi tulemused

Tasand	Õpetajaameti väärtustamise väljakutsed				
	Järelkasv ja koosseis	Palk ja töökoormus	Hariduspoliitika arendamise väljakutsed ja haridusvõrk	Professionaalne karjäär	Elukutselise ameti kaasajastumine
Poliitika-kujundaja	Õpetajaamet ja õpetaja-koolitus ei ole piisavalt populaarsed; paratamatu inimressursi puudus igas valdkonnas; õpetajate järelkasv on probleem terves Euroopas, mitte ainult Eestis	Töö- ja palgakorraldus ei ole jõudnud koolidesse nii, nagu ministeeriumi tasandilt oodatakse; väärtustamise ja palganumbri vahele ei saa tõmmata võrdusmärki	Sündivuse arvud vähenevad, mistõttu ei ole Eestile jõukohane kindlustada väikearvulistesse klassidesse täiskohaga õpetajat; koolide ja KOVide autonoomsust tahetakse säilitada nii, et iga KOV ja kool saab luua endale sobivad süsteemid, nt töö- ja palgakorralduses	Poliitikakujundajad töid esile, et lühike õpetajaametis oldud aeg ei ole tingimata negatiivne, sest ühiskond muutub ja paratamatult toimub liikumine	Väärtustatakse ainult õpetajat kui tunniandjat, kuigi tegelikult on tööülesandeid märksa rohkem
Õpetaja	Noored ei pea õpetajaameti t perspektiivikaks; töökoormust alahinnatakse ja alustavad õpetajad ei pea pingele vastu	Õpetajate jaoks kõige olulisem väljakutse; palk mängib soolises koosseisus suurimat rolli, sest “mees on perepea”; tippspetsialistide kõrgemad palgad näitavad õpetajaameti väärtustamist või mitteväärtustamist	Õpetajad ootavad KOVidelt selgeid suunitlusi kontakttundide normkoormuse ühtlustamiseks, sest praegust olukorda peetakse ebaõiglaseks, kui ühes koolis peab sama tasu eest tegema 12 kontakttundi ja teises 24	Õpetajad leiavad, et kuigi puudub selline võimalus kasvada nagu teistes valdkondades, ei saa õpetajana jääda mugavustsooni, mistõttu õpetajaamet on pidev õppimine ja arenemine	Rolle on õpetajal juba täna palju, kuid rõhutatakse õpetajate koolitamise olulisust, et ei eeldataks kohest pädevuste olemasolu; veel toodi välja, et paljud vanemad õpetajad ei ole ühiskonna muutuste tõttu noorte väljakutsetega kursis ning see põhjustab õpirõõmu langemist

Tabelis 3 on kirjeldatud kahe tasandi, poliitikakujundaja ja õpetaja nägemusi viiest õpetajaameti väljakutsest (järelkasv ja koosseis, palk ja töökoormus, hariduspoliitika arendamise väljakutsed ja haridusvõrk, professionaalne karjäär ja elukutselise ameti kaasajastumine).

Mõlemad huvigrupid leiavad, et õpetajaamet ei ole populaarne ja noored ei pea seda perspektiivikaks. Õpetajate vaatenurgast lisandus veel mõte, et õpetajaamet on pingelisem, kui noored alustavad õpetajad arvavad. Töökoormust alahinnatakse ja alustavad õpetajad ei pea pingele vastu. Poliitikakujundajad aga leiavad, et inimressursi puudus on igas valdkonnas

ja õpetajate puudus ei ole probleem mitte ainult Eestis, vaid terves Euroopas. Ministeeriumi ja Haridus- ja Noorteameti tasandilt rõhutatakse aga alustava õpetaja toetamise olulisust. Lisaks järelkasvule peaks rohkem tähelepanu pöörama ka olemasolevate õpetajate hoidmisele ja toetamisele.

Hariduspoliitikas ootavad õpetajad KOVidelt selgeid suunituli kontakttundide normkoormuse ühtlustamiseks, sest praegust olukorda peetakse ebaõiglaseks. Mõnes koolis piisab täiskoormuse ja sama tasu eest 12 kontakttunnist nädalas, teises nõutakse aga 24 kontakttunni pidamist. Riik tahab aga säilitada kohalike omavalitsuste ja koolide autonoomsust, et iga vald ja kool saaks lähtuda oma vajadustest ja eripäradest, luues endale kõige paremini sobivad süsteemid.

Õpetajad leiavad, et kuigi puudub selline võimalus kasvada nagu teistes valdkondades, ei saa õpetajana jääda mugavustsooni, mistõttu õpetajaametiga käib kaasas pidev õppimine ja arenemine. Pikema tööstaaziga vanemad õpetajad väljendasid, et õpetajaametisse ei tohiks suhtuda kergekäeliselt ja tulla lühikeseks ajaks, sest õpilastel võtab harjumine aega. Poliitikakujundajad aga rõhutasid, et lühikest aega õpetajana töötamine ei ole tingimata halb, sest ühiskond muutub ja liikumine toimub paratamatult.

Elukutselise ameti kaasajastumise ja õpetaja täiendavate rollidega olid poliitikakujundajate ja õpetajate vaated sarnased. Poliitikakujundajad leiavad, et see on probleem, kui õpetajat väärtustatakse ainult kui tunniandjat, sest tegelikult on tööülesandeid märksa rohkem. Õpetajad on seda meelt, et rolle on õpetajal juba täna palju ning kui neid nõudeid-ootusi peaks lisanduma, on oluline tagada õpetajatele vastav koolitus, et pädevusi juurde õppida. Ka toodi välja, et paljud vanemad õpetajad ei ole kursis noorte muredega kiiresti muutunud ühiskonnas ning nendega mitte arvestamine võib õpilastel põhjustada õpirõõmu langemist.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärk oli anda ülevaade sellest, millised tulemused on õpetajaameti väärtustamisest varasemates uuringutes Euroopa Liidu ja Eesti tasandil ning millisena mõistavad õpetajaameti väärtustamist poliitikakujundajad ja praktikud-õpetajad. Teemat käsitleti poliitikakujundajate ja praktikute-õpetajate vaatenurgast, püüdes mõista, millisena näevad nemad õpetajaameti väärtustamist ja sellega seotud väljakutseid.

Autor püstitas neli uurimisküsimust, milleks olid:

- Millised on õpetajaameti väärtustamise väljakutsete erinevused Euroopa Liidus ja Eestis?
- Mida mõistavad õpetajaameti väärtustamise all poliitikakujundajad ja õpetajad?
- Mis on poliitikakujundajate ja õpetajate silmis õpetajaameti väärtustamise suurimad väljakutsed?
- Mida ootavad õpetajad poliitikakujundajatelt ja vastupidi?

Autor viis läbi kvantitatiivse ja kvalitatiivse uuringu, et saada põhjalikum ülevaade õpetajaameti väärtustamise väljakutsete kohta. Kuigi töö keskendus ülhariduskoolidele ja põhikooli aineõpetajatele, on tõenäoliselt tulemused ja väljakutsed omased ka teistele õppeasutustele. Kahe suurema väljakutsega, milleks tõusid esile palk ja järelkasv ehk millega olid seotud teised väljakutsed, seisavad silmitsi ka gümnaasiumid, kutseõppeastused ja kõrgkoolid.

Teema aktuaalsusele ja interdistsiplinaarsusele viitab nii õpetajaameti rohke meediakajastus kui ka varasemalt läbiviidud uuringute rohkus, kuid magistritöö suurim väärtus on kahemõõtmelisus: esmase tasandina Euroopa Liidu dokumentidest Eesti uuringuteni ning teisalt poliitikakujundajatest õpetajateni.

Töös kasutatud empiiriline materjal koguti nii dokumentidest kui ka poolstruktureeritud individuaalintervjuudest. Intervjuud viidi läbi Eesti poliitikakujundajate ja õpetajatega. Kvalitatiivse analüüsi tulemustest järeldub, et Eesti seisab hariduspoliitikas silmitsi vastutuse ebaselge jagunemisega, mille tõttu on raskendatud nii üldine koolivõrgu korrastamine kui ka haridussüsteemi juhtimine. Euroopa Liidus on õpetajate professionaalne areng murekohaks,

sest koolitustegevustes osalemine on riigiti väga erinev, kuid Eestis on loodud riiklikul tasandil edukad programmid õpetajate professionaalset arengu toetamiseks.

Õpetajaameti väärtustamist mõistetakse erinevalt. Väärtustada saab nii riik, aga ka tööpakkuja, õpilased, lapsevanemad. Mainekujundus on valdkond, mis on õpetajaameti väärtustamisega tugevalt seotud ja just õpetajad on need, kes end kõige vähem väärtustavad. Õpetajaameti väärtustamise väljakutsete analüüsist selgus, et Eesti õpetajaskond on kõrgelt kvalifitseeritud, kuid vananev ning õpetajaamet ja -koolitus ei ole piisavalt populaarsed. Samas on õpetajate järelkasv probleem terves Euroopas, mitte ainult Eestis. 40-aastase tööstaažiga õpetajad leiavad, et alustavad õpetajad ei pea pingele vastu.

Õpetajate jaoks olulisim väljakutse on palk ja töökoormus ning nende jaoks on selge seos väärtustamise ja palga suuruse vahel. Poliitikakujundajad leiavad aga, et sinna vahele ei saa tõmmata võrdusmärki. Nende arvates on suurim väljakutse õpetajate enda madal ameti väärtustamine. Poliitikakujundajad leiavad, et õpetajad peaksid eelkõige ise oma tööd rohkem väärtustama. Enim ootavad õpetajad poliitikakujundajatelt normkoormuse ühtlustamist, sest praegust olukorda peetakse ebaõiglaseks. Samas soovivad poliitikakujundajad säilitada koolidele ja kohalikele omavalitsustele piisava autonoomsuse, et nad saaksid luua sobivad töö- ja palgakorralduse süsteemid.

Edaspidise uurimisteemana pakub töö autor välja uurida süvitsi üht õpetajaameti väärtustamise väljakutset. Nii saab jõuda lähemale juurpõhjuste välja selgitamisele, et mõista, millega eri tasanditel esmajoones tegeleda tuleks.

Autor tänab juhendajat Alar Kilpi, kelle tähelepanekud ja soovitused aitasid suuresti kaasa töö valmimisele. Samuti tänatakse intervjuueeritavaid, kes leidsid aega ja olid nõus jagama oma mõtteid.

KASUTATUD KIRJANDUS

Banks, J. A. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Routledge.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.

Buht, K. (2019). *Eesti üldhariduskooide juhtide tööga rahulolu ja lahkumiskavatsused*. Magistritöö. Tallinna Tehnikaülikool: Tallinn.

Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do About It*. Learning Policy Institute.

Consilium. (2019). *A new strategic agenda 2019-2024*. Kasutatud 13.04.2023:
<https://www.consilium.europa.eu/media/39927/a-new-strategic-agenda-2019-2024-et.pdf>.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around the World: What Can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), pp. 287-298.

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.

Dolowitz, D., & Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom? A Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, 44(2), 343–357.

EHIS (Eesti Hariduse Infosüsteem). (2022). *Haridusstatistika*. Kasutatud 13.04.2023:
<https://www.ehis.ee/et/haridusstatistika>.

EHIS (Eesti Hariduse Infosüsteem). (2023). *Õpetajate sooline jaotus 10.11.2022 seisuga*. Kasutatud 13.04.2023:
<https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad>.

EUR-Lex. (2018). Euroopa Parlamendi ja nõukogu direktiiv (EL) 2018/957, 28. juuni 2018, millega muudetakse direktiivi 96/71/EÜ töötajate lähetamise kohta seoses teenuste osutamisega (EMPs kohaldatav tekst). Kasutatud 12.04.2023:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/ALL/?uri=CELEX:32018L0957>.

EUR-Lex. (2020). KOMISJONI TEATIS EUROOPA PARLAMENDILE, NÕUKOGULE, EUROOPA MAJANDUS- JA SOTSIAALKOMITEELE NING REGIOONIDE KOMITEELE Euroopa haridusruumi saavutamise kohta aastaks 2025.

EACEA/Euroopa Komisjon/Eurydice. (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being. Eurydice report. Publications Office of the European Union: Luxembourg.

Euroopa Komisjon. (2013). Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final report. Publications Office of the European Union: Luxembourg.

Euroopa Komisjon. (2019). EU Work Plan for Culture 2019-2022. Kasutatud 11.04.2023: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/eu_work_plan_for_culture_2019-2022_en.pdf.

Euroopa Komisjon. (2020). Tackling Inequalities in Education and Training in the EU. Kasutatud 15.03.2023: https://ec.europa.eu/info/publications/tackling-inequalities-education-and-training-eu_en.

Euroopa Komisjon. (2021). Teachers, trainers and school leaders. European Commission - European Education Area. Kasutatud 13.04.2023: <https://education.ec.europa.eu/et/focus-topics/teachers-trainers-and-school-leaders>.

EEA (European Education Area). (2023). Õpetajakutse. Kutsealase arengu olulisus õpetajate ja koolijuhtide jaoks. Kasutatud 13.04.2023: <https://education.ec.europa.eu/et/focus-topics/teachers-trainers-and-school-leaders/teaching-professions>.

European Schoolnet. (2019). Supporting Teacher Development: Challenges and Opportunities. Kasutatud 6.04.2023: <https://www.eun.org/publications/supporting-teacher-development-challenges-and-opportunities>.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

HARNO (Haridus- ja Noorteamet). (2021). Riiklikud rahuloluküsitlused. Kasutatud 13.04.2023: <https://harno.ee/riiklikud-rahulolukusitlused/>.

HARNO (Haridus- ja Noorteamet). (2021). TALIS – õpetajate ja õpetamise uuring. Kasutatud 14.04.2023: <https://harno.ee/talis>.

Helliwell, J. F., Akin, L. B., Shiplett, H., Huang, H., & Wang, S. (2018). Social capital and prosocial behavior as sources of well-being. Handbook of well-being. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.

HTM (Haridus- ja Teadusministeerium). (2014). Eesti elukestva õppe strateegia 2020. Haridus- ja teadusministeerium: Tartu.

HTM (Haridus- ja Teadusministeerium). (2014). Eesti hariduse viis väljakutset. Eesti 2012–2020 haridusstrateegia projekt. Kasutatud 13.04.2023:
<https://www.haridusfoorum.ee/images/stories/haridusstrateegia/eesti-haridusstrateegia-2012-2020-projekt.pdf>.

HTM (Haridus- ja Teadusministeerium). (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. Kasutatud 6.04.2023:
https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2021-2035.pdf

HTM (Haridus- ja Teadusministeerium). (2021). Õpetajate järelkasvu tegevuskava. Kasutatud 1.05.2023:
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/jarelkasvu_arnengusuunad_aastani_2026_mai_2021.pdf.

HTM (Haridus- ja Teadusministeerium). (2022). Euroopa Liit. Kasutatud 13.04.2023:
<https://www.hm.ee/ministeerium-uudised-ja-kontakt/euroopa-liit-ja-rahvusvaheline-koostoo/euroopa-liit>.

Jõgi, L., Jääger, T., & Roodla, L. (2008). Eesti haridussüsteem ja hariduspoliitika. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

Kalmus, V. (2015). Diskursusanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kasutatud 4.05.2023: <http://samm.ut.ee/diskursusanalyys>.

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.

Kutsar, D. & Raid, K. (2019). Laste subjektiivne heaolu kohalikus ja rahvusvahelises vaates. Eesti Statistikaamet: Tallinn.

Lauristin, M., Loogma, K., Sutrop, M., & Eamets, R. (2019). Ekspertühmade tulevikuvisioonid ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, noorte- ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021–2035. Haridus- ja teadusministeerium: Tartu.

Lutsoja, K., Matina, J., Rebane, M. (2022). Üldhariduskoolide 2021. aasta rahuloluküsitluste tulemused. Aruanne. Haridus- ja Noorteamet: Tallinn.

- Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus: Tallinn.
- Mahoney, J., & Goertz, G. (2006). A Tale of Two Cultures: Contrasting Quantitative and Qualitative Research. *Political Analysis*, 14, 227-249.
- Maltis, K., & Tenson, E. (2017). Õpetajate ja juhtide professionaalse arengu toetamine Eesti koolieelsetes lasteasutustes. Magistritöö. Tartu Ülikool: Tartu.
- Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Ä. (2018). OECD õpetajate pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Märja, T. (2008). Euroopa Liidu hariduspoliitika mõjutused Eestis. Eesti ja Soome haridus ning muutused EL-i hariduspoliitikas 1990–2000 (307–330). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- OECD. (2018). Estonia. Education at a Glance 2018: OECD indicators. OECD Publishing: Paris.
- OECD. (2019). Education policy outlook: Estonia. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Estonia.pdf>.
- OSKA. (2018). Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadustele: Haridus ja teadus. Uuringuaruanne. SA Kutsekoda.
- Owen, G. T. (2014). Qualitative methods in higher education policy analysis: Using interviews and document analysis. *The Qualitative Report*, 19(26), 1.
- Peel, K. L. (2020). A Beginner's Guide to Applied Educational Research using Thematic Analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 25, Article 2.
- Phillips, F. C. (2000). The role of interest groups in policy making. *Theory and methods in political science* (295–316). Palgrave Macmillan: London.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic: London.
- PGS (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus). (2023). Kasutatud 12.04.2023: <https://www.riigiteataja.ee/akt/111032023074?leiaKehtiv>

- Rahvusvaheline suhtlus. (n.d.). Eesti Euroopa Liidus. Välisministeeriumi koduleht. Kasutatud 13.04.2023: <https://www.vm.ee/rahvusvaheline-suhtlus-uleilmne-estlus/eesti-euroopa-liidus>.
- Rose, R. (2005). *Learning from Comparative Public Policy: A practical guide*. London, New York: Routledge.
- Schlicht, R., Stadelmann-Steffen, I., & Freitag, M. (2010). Education inequality in the EU. *European Union Politics*, 11(1), 29-59.
- Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Kasutatud 13.04.2023: <https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajad.pdf>.
- Snoek, M., Dengerink, J., & de Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54(3), 413-425.
- TALIS 2018 II osa, Eesti ülevaade. (2020). Kasutatud 15.04.2023: https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf.
- Tire, G., Henno, I., Soobard, R., Puksand, H., Lepmann, T., Jukk, H., Lindemann, K., Kitsing, M., & Täht, K. (2016). PISA 2015 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused loodusteadustest, funktsionaalses lugemises ja matemaatikas. SA Innove: Tallinn.
- UNESCO. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of Literature*.
- Valk, A. (2016). Õpetajaameti atraktiivsus. Haridus- ja Teadusministeerium: Tartu.
- Virkus, S. (2010). Infokäitumise, info hankimise ja otsingu ning infopädevuse uurimise meetodid. Õpiobjekt. Tallinna Ülikool.
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. SA Innove: Tallinn.
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9.

LISA 1. Poolstruktureeritud intervjuude küsimused poliitikakujundajatele

INTERVJUU KAVA POLIITIKAKUJUNDAJATELE	
Sissejuhatavad küsimused	Mis on täna teie roll haridusmaastikul? Mis on teie taust ja milline on varasem kokkupuude haridusvaldkonnaga? Kui palju puutute kokku praktikute ehk õpetajatega?
Õpetajaameti väärtustamine	Mida tähendab teie jaoks õpetajaameti väärtustamine?
Euroopa Liidu strateegiadokumendid	Kui palju puutute igapäevatoos kokku Euroopa Liidu strateegiadokumentidega?
Õpetajaameti väärtustamise väljakutsed	Millised on õpetajaameti väärtustamise suurimad väljakutsed? Töös keskendun viiele väljakutsele, milleks on järelkasv ja koosseis, palk ja töökoormus, elukutselise ameti kaasajastumine, professionaalne karjäär ja hariduspoliitika arendamise stabiilsus. Kuidas need väljakutsed teid kõnetavad ja mil viisil nendega igapäevatoos kokku puutute? Mis väljakutseid te veel sinna hulka lisaksite?
Varasemad uuringud	Üldhariduskoolide rahulolu-uuringu tulemustest selgub, et 2021. aastal sai kõige madalama keskmise hinnangu faktor „õpetajaameti maine” – keskmiselt 2,72 5-palli skaalal. Sarnane tulemus esines juba 2018. aasta küsitluses. Mida teie poliitikakujundajana selle murekoha tisaga näete?
Kokkuvõte	Mida soovite veel õpetajaameti väärtustamise kohta lisada?

LISA 2. Poolstruktureeritud intervjuude küsimused praktikutele

INTERVJUU KAVA PÕHIKOOLI AINEÕPETAJATELE	
Sissejuhatavad küsimused	Milline oli teie teekond õpetajaametini? Kuidas see otsus sündis? Milline on teie igapäevatöö?
Õpetajaameti väärtustamine	Mida tähendab teie jaoks õpetajaameti väärtustamine? Milles väljendub? Kas teie tunnete, et olete õpetajana väärtustatud? Kas ja kuidas hindate ja tunnete, et olete õpetajana väärtustatud? Mis on väärtustamise puhul olulisemad tegurid?
Õpetajaameti väärtustamise väljakutsed	Mis on täna õpetajaameti väärtustamise suurimad väljakutsed?
Ootused poliitikakujundajatele	Mida ootaksite poliitikakujundajatelt, et olukord muutuks paremaks?
Varasemad uuringud	Eesti haridussüsteem 2035 (Lauristin jt, 2019) järgi on just see tuleviku õpetaja definitsioon: “Õpetaja – professionaal, kes töötab erinevates õpikeskkondades ning on võimeline iseseisvalt ja koostöös teiste õpetajate, tugispetsialistide, lapsevanemate ja õppijatega hindama ja otsustama, kuidas igat õppijat parimal moel toetada ja arendada. Koolis, aga ka muudes õpikeskkondades tegutseval õpetajal on lisaks traditsioonilisele õpetamise pädevusele ka juhendaja, nõustaja, mentori, coach’i ja õppimise koordineerija pädevused.” Mida teie sellest arvate? Kas see on realistlik?
Kokkuvõte	Millega olete õpetajaametis rahul? Mida soovite veel õpetajaameti kohta lisada?

LISA 3. Koodipuu

1. Õpetajaameti väärtustamine

- a. toetav töökeskkond
 - i. töötingimused
 - ii. juht
 - iii. sisseelamisprogrammid
- b. tööga rahulolu
- c. tunnustamine
- d. vastutuse jagunemine
 - i. riik
 - ii. kohalik omavalitsus
 - iii. erasektor

2. Õpetajaameti väärtustamise väljakutsed

- a. Järelkasv ja koosseis
 - i. õpetajaameti atraktiivsus
 - ii. kvaliteetne õpetajaskond
 - iii. kvalifikatsiooninõuded
 - iv. vanuseline koosseis
 - v. sooline koosseis
- b. Palk ja töökoormus
 - i. palgaerinevus õpetajate ja teiste kutsealade vahel
 - ii. töömotivatsioon ja rahulolu
 - iii. lisatasud ja -soodustused
 - iv. töötundide jaotus
- c. Hariduspoliitika arendamise stabiilsus ja haridusvõrk
 - i. piirkondlikud erinevused

- ii. koolide sulgemine
- iii. ebavõrdsed võimalused hariduse omandamisel
- iv. kutseta/kvalifikatsioonita õpetajad
- d. Professionaalne karjäär
 - i. lineaarne karjäär
 - ii. karjääriredeli tipus direktori või õppealajuhataja ametikoht
 - iii. täiendõpe
- e. Elukutselise ameti kaasajastumine
 - i. tehnoloogiline areng
 - ii. õpilaste sotsiaalse ja emotsionaalse arengu toetamine
 - iii. suhtlemisoskused

LISA 4. Intervjueeritavad ja intervjuude toimumisajad

Ekspertid-poliitikakujundajad		
Intervjueeritav A	Videovestlus veebi teel	19.04.2023
Intervjueeritav B	Videovestlus veebi teel	19.04.2023
Intervjueeritav C	Telefonivestlus	20.04.2023
Intervjueeritav D	Videovestlus veebi teel	25.04.2023

Praktikud-õpetajad		
Intervjueeritav E	Videovestlus veebi teel	19.04.2023
Intervjueeritav F	Otsene vestlus	22.04.2023
Intervjueeritav G	Otsene vestlus	24.04.2023
Intervjueeritav H	Otsene vestlus	26.04.2023

LISA 5. Nõusolekuvorm

Intervjuu viib läbi Berit Kivisaar magistritöö „Õpetajatöö väärtustamise väljakutsed Euroopa Liidu strateegiadokumentidest õpetajateni Eestis: valdkondlike dokumentide ning poliitikakujundajate ja õpetamise praktikutega läbiviidud intervjuude temaatiline analüüs“ jaoks. Intervjuus osalemine on vabatahtlik, ent aitab oluliselt kaasa magistritöö empiirilisele analüüsile.

Uuringus on tagatud osaleja konfidentsiaalsus. Intervjueeritava nime töös ei avaldata, vaid üldistatakse asutuse töötaja tasemele. **Intervjueeritava isikuandmed on kaitstud. Intervjuu helisalvestatakse, kuid seda kasutatakse ainult magistritöö koostamiseks ning juurdepääs on vaid magistritöö autoril.** Salvestise põhjal intervjuu transkribeeritakse intervjuu, mille üleskirjutustelt on eemaldatud intervjueeritava nimi. Soovi korral saab intervjueeritav magistritööga tutvuda enne esitamist, kontrollimaks, kas tema esitatud infot on õigesti mõistetud.

Nõusolekuvorm täitmiseks:

Kinnitan, et olen tutvunud informeeritud nõusolekuga ning olen nõus uuringus osalema.	
Intervjueeritava nimi	
Asutus	
Positsioon (ekspert vm)	
Kohtumise vorm (tavaline, veebis)	
Intervjuu toimumise kuupäev	
Intervjuu toimumise kellaeg	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Berit Kivisaar, (isikukood: 49902110279) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

ÕPETAJATÖÖ VÄÄRTUSTAMISE VÄLJAKUTSED EUROOPA LIIDU STRATEEGIADOKUMENTIDEST ÕPETAJATENI EESTIS: VALDKONDLIKE DOKUMENTIDE NING POLIITIKAKUJUNDAJATE JA ÕPETAMISE PRAKTIKUTEGA LÄBIVIIDUD INTERVJUUDE TEMAATILINE ANALÜÜS,

mille juhendaja on Alar Kilp (PhD),

- reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- üldsusele kättesaadavaks tegemiseks ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
- kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Berit Kivisaar

15.05.2023